Sociology

مجلة العلوم الإجتماعية

Journal of Social Science

دورية دولية علمية محكمة تصدر عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتجية والسياسية والإقتصادية ألمانيا - برلين

العدد 13 مارس 2020



V.R33616
ISSN 2568-6739

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتحية والسياسية والإقتصادية
برلين-ألمانيا
ISSN 2568-6739 V.R33616

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R33616

ISSN 2568-6739

مارس 2020

الــعــدد الثالث عشر (13)

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

الهيئة العلمية والاستشارية.

- أ.د.أسعد حمدي محمد، جامعة التنمية البشرية، إقليم كردستنان، العراق.
- أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- د.ادم محمد حسن ابكر كبس، جامعة نيالا، السودان.
- د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- د.الواعر حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
- د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
- د.تومي الطيب، جامعة المسيلة، الجزائر.
- د.جلال مجاهد، جامعة الأزهر، مصر.
- د.جهاد محمد حسن الهرش، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- د.حازم مطر، جامعة حلوان، مصر.
- د.خرموش منى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رحال سامية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
- د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
- د.رمضان عاشور، جامعة حلوان، مصر.
- د.سامية ابراهيم احمد الجمل، جامعة مصراته، ليبيا.
- د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
- د.صبري بديع عبد المطلب، جامعة دمياط، مصر.
- د.صيفور سليم، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر.
- د.عبد الستار رجب، جامعة قرطاج، تونس.
- د.عصام محمد طلعت الجليل، جامعة أسيوط، مصر.
- د.فاطمة المومني، جامعة قفصة، تونس.
- د.فكري لطيف متولي، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، مصر.
- د.قصي عبد الله محمود إبراهيم، جامعة الإستقلال، فلسطين.
- د.محمد حسين علي السويطي، جامعة واسط، العراق.
- د.مخلص رمضان محمد بليح، جامعة بني سويف، مصر.
- د.معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- د.نجيب زاوي، جامعة قفصة، تونس.

شروط النشر:

مجلة العلوم الاجتماعية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الاجتماعية باللغات العربية والانجليزية والفرنسية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 20 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط simplified Arabic 12 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية)، أحدهما بلغة المقال والثاني باللغة الانجليزية على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع simplified Arabic مقاسه 12 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين.
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس، المؤلف(السنة) ، عنوان الكتاب؟، ط(الطبعة إن وجدت)، دار النشر، مكان النشر، البلد، أما المقال: للمؤلف(السنة)، عنوان المقال، المجلة، م(المجلد)، ع(العدد)، مصدر المجلة(الجامعة أو المخبر مثلا)، مكان النشر، البلد.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

sciences@democraticac.de

كلمة العدد

في ظل التطورات الحاصلة اليوم خاصة ما تعلق بفيروس كورونا تصدر مجلة العلوم الاجتماعية في عددها الثالث عشر والعالم كله يعاني أحد أهم الأزمات اليوم في مجابهة فيروس قاتل، أين تفقد البشرية للأسف آلاف من الأشخاص.

إن هذه الأزمة تؤكد من جديد أهمية البحث العلمي بمختلف أنواعه فلا شيء ينقذ البشرية اليوم وغدا إلا العلم والمعرفة ولعل تكاتف جهود الباحثين في مختلف الحقول ومختلف الدول أضحى أكثر من حتمية وضرورة من أجل إنقاذ البشرية جمعاء من مختلف الأزمات التي تجابهها اليوم أو مستقبلا، ولعل أزمة فيروس كورونا أحد أبرز الأزمات اليوم والتي جعلت العالم يستيقظ وينتبه لأهمية تكاتف جهود البشرية معا من أجل الإنسان بالدرجة الأولى.

إن إيلاء المعرفة أهميتها لم يعد مسألة ذات قيمة فقط بل أضحت أهمية تتعلق بالوجود في حد ذاته فلا يمكن للإنسان أن يحافظ على بقائه ووجوده بدون علم، فهو السلاح الوحيد الذي من شأنه أن ينقذ الإنسان ويطوره ويسير به نحو مسار الإزدهار والرفاهية.

إننا عبر منبر مجلة العلوم الاجتماعية ما فتأنا ندافع عن التنوع وعن الإختلاف لكننا في نفس الوقت كنا نسير نحو مبدأ التكامل في المعارف من أجل الإنسانية جمعاء لأننا نظن أن المعرفة هي ملك وحق لأي إنسان في الكرة الأرضية، وهو ما جعلنا نسير بخطى ثابتة في مسارنا الذي رسمناه والذي لن نحيد عنه، من خلال تدعيم كل الباحثين لنشر أبحاثهم في مختلف المجالات ما يساهم في تقديم إضافة للمعرفة الإنسانية.

الدكتور بحري صابر

رئيس التحرير

مجلة العلوم الاجتماعية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 13 مارس 2020

فهرس المحتويات

صفحة

إدارة أزمة فيروس كوروناCOVID-19 من خلال تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر الصحي المنزلي

Corona COVID-19 Crisis Management by Promoting Mental Health Under Domestic Quarantine

د.بحري صابر، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/الجزائر

Dr.bahri saner, Mohamed Lamine Dabaghine Setif 2 university – Algeria

ملخص: لقد إجتاح فيروس كورنا COVID-19 العالم أين إنتشر الفيروس في كل دول العالم، وقد صاحب هذا الإنتشار العديد من الإجراءات التي إتخذتها الكثير من الدول من أجل محاصرة الفيروس ومنع إنتشاره، والتي من بينها الحجر المنزلي الذي يستلزم إلتزام الأشخاص به بالبقاء في منازلهم، ولأن هذا الإجراء الإحترازي جد مهم لمواجهة الفيروس، فإن لديه الكثير من النتائج التي يمكن أن تترتب لدى الأشخاص، وهو ما قد يؤثر على صحتهم النفسية، لذا فمن المهم جدا في هذه المرحلة معرفة أهم الإجراءات التي يمكن للأشخاص إتخاذها من أجل تعزيز الصحة النفسية لديهم لمواجهة وإدارة أزمة فيروس كورونا**COVID-19**، وهو ما سنحاول في هذا المقام معرفته والإطلاع عليه، من خلال جملة من الإقتراحات التي يمكن أن تساعد في تعزيز الصحة النفسية لديهم.

الكلمات المفتاحية: فيروس كوروناCOVID-19،الصحة النفسية، تعزيز الصحة النفسية، الحجر الصحي المنزلي، إدارة الأزمة.

Abstract: The COVID-19 virus has swept the world where the virus has spread in all countries of the world, and this spread has been accompanied by many measures taken by many countries in order to besiege the virus and prevent its spread, among which is the home quarantine that requires the commitment of people to stay in their homes, and because This precautionary measure is very important to confront the virus, as it has many consequences that can be caused by people, which may affect their mental health, so it is very important at

this stage to know the most important measures that people can take in order to enhance their mental health to meet and manage COVID-19 Corna virus crisis , Which we will try in this regard to know and see it, through a number of suggestions that can help in enhancing their mental health.

Key Words: COVID-19 Curna Virus, Mental Health, Mental Health Promotion, Quarantine Domestic, Crisis Management.

مقدمة:

بدون سابق إنذار وجدنا أنفسنا في ظل الحجر الصحي مع إنتشار رهيب لفيروس كورونا COVID-19 وهو ما جعلنا نخضع للحجر المنزلي وهو خيار أكيد لم نختره كيف لا ونحن إعتدنا أن لا نجلس في المنزل إلا وقت معين، لكن الواقع اليوم يجعل من أحذ الحيطة والحذر أمرا جد ضروريا، لا بد أن نكون أكثر وعيا من أي وقت مضى، لأننا بهذا السلوك لا نحمي فقط أنفسنا بقدر ما نحمي عائلاتنا والمحيط الذي نعيش فيه، اليوم على الجميع أن يتحلى بالمواطنة والمسؤولية التي ينبغي في ظلها حجر نفسه إراديا أو إجباريا، على الرغم من صعوبة الأمر بالنسبة للجميع، أطفال، رجال، نساء، شيوخ، لأننا لم نعتد على هذه الحياة، لم نألف التباعد الإجتماعي خاصة وأن الإنسان كائن إجتماعي بالدرجة الأولى، لكن الوضع الراهن الذي فرض على الكثير من الدول هذا الحجر وجب علينا صراحة أن نعي المسؤولية الملقاة علينا، وفي ظل ذلك علينا أن نقوم بتعزيز صحتنا النفسية بتغيير السلوكيات التي نقوم بها في المنزل، لأن العناية بالصحة النفسية وتعزيزها في الوقت الراهن أمر في غاية الأهمية بالنظر لما نعيشه اليوم.

إن الفرد في حالة تمتعه بالصحة النفسية يكون قادرا على تحقيق العديد من الأمور المتعلقة به، أين يستطيع أن يستغل جميع قدراته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن، كما يكون قادرا على مواجهة مختلف المتطلبات الحياتية والمواقف والمشكلات التي تواجهه في حياته، ذلك أن إمتلاك الفرد أحد ميكانيزمات التوافق يعد مؤشرا على الصحة النفسية لدى الفرد، ولعل إمتلاك الصحة النفسية اليوم من شأنه إدارة الأزمة المتعلقة بفيروس كورونا COVID-19، أين يمكن إعتبارها عاملا مساعدا على التغلب ومواجهة الفيروس وإدارة الأزمة في حدا ذاتها من قبلنا.

الصحة النفسية لا تدفع الفرد فقط لبذل أقصى حد ممكن من المجهود وإستغلال الفرد بدون أي هدف، لكنها في الحقيقة تسعى لجعل الفرد يعيش بسلام وراحة نفسية ويكون متوافقا في مختلف مجالات الحياة، فهي بذلك تحقق للفرد ذلك السلام الداخلي والأمن النفسي الذي يبحث عنه الإنسان في حياته يوميا طلبا للراحة والسعادة مبتغى أي إنسان، واليوم نحن نبحث عن السلام الداخلي أكثر من أي وقت مضى بالنظر لمخاوفنا المتعددة تجاه ما يحصل لمختلف دول العالم جراء هذا الفيروس خاصة وأن الأخبار التي نسمعها غير مطمئنة للأسف.

إن أحد أهم مؤشرات الصحة النفسية هو التحكم في الأزمات وإدارتها بشكل جيد، فكلما كان الفرد قادرا على إدارة أزماته الحياتية كان أكبر صحة نفسية، ذلك أن عملية إدارة الأزمة تتضمن عملية التوافق والتأقلم مع مختلف العوامل التي أحدثت الأزمة أي أن الفرد الذي يحسن التعامل مع مسببات الأزمة هو أكثر توافقا ومنه أكثر صحة نفسية من الفرد الذي لا يحسن التعامل مع أزماته الحياتية، وهذا ما يمكن ملاحظته في حياتنا اليومية أين نجد الفرد الذي لا يتقن فن التعامل مع الأزمات التي تعترضه سواء بالتضخيم من قيمة الأزمة أو عدم تقبلها ما يجعله يعيش مرحلة من التوتر لا يحسد عليها ويدفع ثمنها غاليا من خلال صحته النفسية، كما أن القلق بشأن تلك الأزمة يجعله يعيش مرحلة سوداء كان أساسا في غنى عنها إذا أحسن التعامل، لذا فالإشكالية الحقيقية هي صراحة في كيف نتعامل مع هذا الوباء العالمي؟ وكيف يمكننا كأشخاص أن ندير هذه الأزمة التي نعايشها لأول مرة في حياتنا؟

إن حسن التعامل مع هذه الأزمة من شأنه أن يخفف علينا الكثير من التوتر والكثير من الضغط والقلق نتيجة مخاوفنا الكثيرة جراء ما يحصل، وهنا يمكن القول أن ما يحدث يمكن إستغلاله لصالحنا إذا ما توفر لدينا التفكير الإيجابي في ما يحدث، خاصة وأنه لا يوجد حل غير عملية التقبل والمضي قدما بحثا عن السلام الداخلي الذي من شأنه أن يعزز مقاومتنا لهذا الفيروس حفاظا على صحتنا النفسية.

مشكلة الدراسة:

لقد لاحت للأفق اليوم أحد أهم المشكلات التي تواجه الإنسان اليوم وهي فيروس كورنا الذي بدأ كأول محطة من أوهانا بالصين ينتشر لباقي دول العالم ويصل العالم العربي بداية من دول الخليج العربي التي سجلت أول حالاته ليصل إلي بلدان المغرب العربي ليمس كل من ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب وموريتانيا، وبهذا الإنتشار الرهيب وفي ظل غياب أي لقاح أو دواء لهذا الفيروس تبقى الوقاية هي غير علاج حيث أكدت المنظمة العالمية للصحة ومختلف الدول التي إنتشر فيها هذا الوباء أن الحل الأمثل لمحاصرة هذا الفيروس والتقليل من حدة إنتشاره هي الحجر المنزلي المتمثل في البقاء في المنزل وعدم الخروج إلا لقضاءا الحاجات القصوى، أين باشرت الكثير من الدول في فرض عقوبات وغرامات مالية لكل من لا يلتزم بالحجر المنزلي وتتضاعف هذه العقوبات التي بدأ تطبيقها في بعض الدول التي عرف فيها إنتشار الوباء حدا لا يستهان به.

إن الحجر المنزلي كمصطلح جديد يتم تداوله اليوم والذي يعني إلتزام كل أفراد الأسرة المنزل وعدم الخروج منه إلا للضرورة، أين يكون الخروج بدافع قضاء حاجات أساسية ويكون هذا الخروج إما بتصريح من قبل الهيئات الرسمية في الدولة أو بإثبات يقدمه صاحبه للخروج، ولأن لا يوجد حل اليوم وفي ظل هذه الأزمة إلا الحجر المنزلي، فإن هذا الحجر في واقع الأمر ليس بالأمر السهل ذلك أن الإنسان متعود طيلة حياته على الخروج خارج المنزل إما للعمل أو لقضاء

حاجاته أو للترفيه عن النفس، فالإنسان بطبعه كائن إجتماعي ومن الصعب جيدا أن ينعزل عن الآخرين ويعيش في ظل التباعد الاجتماعي.

ولأنه من المهم أن يتمتع جميع الأفراد الصغير والكبير، أصحاب الجسم السليم والمرضى، الذكر والأنثى، التلميذ، الأب والأم، والعامل والمعلم وأصحاب المهن، وكل الأفراد بالصحة النفسية فهي موضوع يمس كل إنسان ويتصل به، فمن منا لا يود أن يتمتع بنمو الشخصية والسلوك الإجتماعي المقبول والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة وصعوباتها، والتمتع بالسعادة، وأن يخلو من جميع الأعراض والأمراض النفسية والجسمية، ويمكن القول أن الصحة النفسية هدف يسعى إليه كل فرد وأمنية يود تحقيقها(آمنة يس موسى أحمد، 2010، ص57).

لذلك فإن التركيز على الصحة النفسية أصبح يشكل أولويات، فالصحة النفسية مهمة للمجتمع لأنها تهتم بدراسة وعلاج المشكلات الإجتماعية التي تؤثر على نمو شخصية الفرد، وعلى المجتمع الذي يعيش فيه، كما أن الصحة النفسية مهمة للمجتمع لأنها تساعد على ضبط سلوك الفرد وتقومه لكي يحقق التوافق النفسي ويكون مواطنا صالحا(مرزوق بن أحمد عبد المحسن العمري، 2012، ص43).

وفي ظل الحجر المنزلي أصبحا لزاما علينا كمختصين في علم النفس أن نساهم حسب تخصصنا في إيجاد الآليات التي من الممكن أن تلعب دورا محوريا في عملية تعزيز الصحة النفسية للأشخاص في ظل الأزمة، وهو ما سنحاول أن نقدمه من خلال الإجابة على تساؤل جد مهم في هذه المرحلة وهو: كيف يمكن أن ندير أزمة فيروس كورونا COVID-19؟ ما هي المقترحات والإرشادات التي يمكن أن نقدمها لتعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر المنزلي؟

أهداف الدراسة:

-تحديد آليات إدارة أزمة فيروس كورونا COVID-19

-تقديم مجموعة من المقترحات لإدارة أزمة فيروس كورناCovid-19.

-تقديم مجموعة من المقترحات لإدارة أزمة فيروس كورناCovid-19.

-تنوير الأشخاص بأهمية تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر الصحي.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تهتم بمجال تعزيز الصحة النفسية في ظل إنتشار فيروس كورونا وهي تحاول أن تقدم مجموعة من الإقتراحات التي من شأنها تعزيز الصحة النفسية للأسر في ظل الحجر المنزلي، وهي تكتسي أهمية من حيث أهمية الموضوع حديث الساعة اليوم من جهة، وكذا الأهمية العلمية من حيث مساهمة الباحث في خدمة المجتمع من

جهة ثانية، ولقد جاءت هذه الدراسة لتبيان أهمية البحث العلمي وما من شأنه أن يقدمه كل باحث وفق حقل تخصصه في المساهمة في مجابهة إنتشار هذا الفيروس خاصة وأن الحجر المنزلي اليوم هو الوقاية الوحيدة التي يمكن للأشخاص إتباعها في ظل غياب أي علاج أو دواء أو لقاح لتبقى الوقاية خير علاج والتي يكون عنوانها الحجر المنزلي الذي وجب إتباعه وهو ما يؤكد الوعي الصحي الذي يسلتزم التحلي به في هذه المرحلة.

تحديد مصطلحات الدراسة:

إدارة الأزمة:

هناك بعدين للأزمة هما:

البعد الأول: مأزق الأزمة الحاد: ويتمثل هذا البعد فيما يخلفه ضغط الأزمة من مأزق حاد لمتخذ القرار في الكيان الصحي، ويضعه في موقف لا يحسد عليه.

البعد الثاني: إنكسار العلاقة التاريخية المعتادة: ويتعلق هذا البعد بالخروج عن كل ما هو معتاد أو مألوف بين أطراف الأزمة، وبالتناقض والتعارض الحاد بين المصالح والإلتزمات التي كانت سائدة قبل حدوث الأزمة، وبين تلك التي تسودها أثناء الأزمة وإشتدادها(محمد رشاد الحملاوي، 1997، ص23).

أما إدارة الأزمة فنعي بذلك فن التعامل مع الأزمة، وهي عملية صنع القرار تحت ظروف غير طبيعية، أو هي كيفية التغلب على الأزمة بالأدوات العلمية والإدارية المختلقة وتجنب سلبياتها والإستفادة من إيجابياتها وعلى مستوى الدولة فإن إدارة الأزمة تعني رفع كفاءة وقدرة نظام صنع القرار على المستويين الفردي والجماعي، وسياسيا تعني التلاعب بعناصر الموقف بما في ذلك التلويح بإستخدام القوة بشكل يضمن المصالح القومية دون التورط في صدام عسكري مسلح(نصير مطر كاظم الزبيدي،2010، ص ش).

ومن الناحية الإجرائية في هذه الدراسة فإن إدارة الأزمة هي فن التعامل مع الحجر المنزلي الذي يلتزم به الأفراد في ظل إنتشار فيروس كورونا، وهي مختلف الإجراءات التي يمكن أن يتخذها الفرد للتحكم في مختلف سلوكياته والتعامل مع الأزمة التي يمر بها بما يحافظ على صحته.

الصحة النفسية:

تعني الصحة النفسية التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية(عبد العزيز، القويصي، 1952، ص6)، وهي تتضمن بذلك التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله

شعوره بالسعادة والراحة النفسية(عبد الغني، صلاح الدين، 2000، ص33)، فالصحة النفسية تهدف إلى تحقيق التوافق النفسي للفرد الذي يتطلب عملية التكيف مع البيئة بمختلف مكوناتها والذي يعني تقبل الفرد لذاته.

تعزيز الصحة النفسية:

إن عملية تعزيز الصحة النفسية في أي بلد أو مجتمع يتطلب من القادة والناس في المجتمعات المحلية فهم قيمة الصحة النفسية وخيارات ترويجها(Helen Herrman,Eva Jané-Llopis,2012, p3)، ولعل فهم قيمة الصحة النفسية وأهميتها لدى الكثير من الدول العربية والتي من بينها الجزائر هو الشيء الغائب، إذ نلاحظ أن هناك اهتمام بالصحة العامة في ظل غياب الإهتمام بالصحة النفسية التي تترجم بغياب الهياكل الخاصة بالصحة النفسية بالمقارنة بالصحة العامة، وهو ما يؤكد ذلك التغييب للجانب النفسي للأفراد بالرغم من أهميته.

وكثيرا ما يشار إلى تعزيز الصحة النفسية للصحة النفسية الإيجابية، ويهدف تعزيز الصحة النفسية للتأثير على محددات الصحة العقلية وذلك بزيادة الصحة النفسية الإيجابية، للحد من عدم المساواة وبناء الرأس مال الإجتماعي في محاولة لتضييق الفجوة في التوقعات الصحية بين الدول والجماعات(إعلان جاكرتا لتعزيز الصحة)، وهي تعني بذلك مختلف أنشطة تعزيز الصحة النفسية بتوفير الظروف الإجتماعية والبيئية التي تمكن الفرد من النمو النفسي الأمثل، وتشمل مبادرات الأفراد في عملية تحقيق الصحة النفسية الإيجابية، تعزيز نوعية الحياة والتمكين، والوقاية من الإضطرابات النفسية والتي تعتبر واحدة من أهداف ونتائج إستراتجية تعزيز الصحة النفسية(WHO Library Cataloguing-in-Publication Data , ,2004, p16)، فتعزيز الصحة النفسية هو الجانب الإيجابي للصحة النفسية والتي من خلاله تتم عملية توفير البيئة الملائمة للأفراد للعيش في بيئة نفسية آمنة، يما يضمن لهم نمو نفسي سليم في ظل الظروف التي يعيشها الأفراد في مختلف المجتمعات.

فيروس كورونا:

فيروسات كورونا هي فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عددا كبيرا من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية و والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(السارس)، ويسبب فيروس كورنا المتكتشف مؤخرا مرض ض فيروس كورنا كوفيد-19(فيروس كورنا المستجدCovid-19، 2020، ص4).

أعراض فيروس كورونا:

قد تظهر علامات وأعراض مرض فيروس كورونا 2019 بعد يومين إلى 14 يومًا من التعرض له، وقد تشمل (https://www.mayoclinic.org/ar/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963):

-الحُمّى

-السعال

-ضيق النَفَس أو صعوبة في التنفس

يمكن أن تشمل الأعراض الأخرى:

-التعب

-الأوجاع

-سيَلان الأنف

-التهاب الحلق

يمكن أن تتراوح شدة أعراض مرض فيروس كورونا 2019 بين خفيفة جدًا إلى حادة. لا تَظهَر الأعراض على بعض الأشخاص. قد يكون الأشخاص الأكبر سناً أو من لديهم حالات طبية أصلًا، مثل السكري وأمراض القلب والرئة، أكثر عرضة للإصابة بدرجة حادة من المرض. وهذا مشابه لما يحدث عند الإصابة بأمراض الجهاز التنفسي الأخرى، مثل الإنفلونزا.

الخطوات الوقائية لفيروس كورونا:

هناك العديد من الخطوات التي يمكن إتباعها من قبل الأشخاص للوقاية في فيروس كورنا في ظل غياب أي علاج أو لقاح وتتمثل أهم هذه الخطوات فيما يلي:

البقاء في المنزل: يجب تقييد الأنشطة خارج المنزل بإستثناء ذهابك إلى المركز الصحي للحصول على الرعاية الصحية، لا تذهب للعمل أو إلى المدرسة أو إلى لأماكن العامة ولا تستخدم وسائل النقل.

إعزل نفسك عن أسرتك داخل المنزل: من المهم جدا أن تبقي معزولا عن أسرتك داخل المنزل قدر الإمكان، حيث يتوجب البقاء في غرفة منفصلة داخل المنزل، كما يتوجب إستخدام حمام منفصل إذا كان ذلك متوفرا.

وضع كمامة: يتوجب على المريض المتحمل إصابته بالفيروس وضع الكمامة عند زيارته للمركز الحي، وإذا لم يتمكن من ذلك يتوجب على الناس المحيطين به في المنزل وضع الكمامة أثناء وجودهم معه في الغرفة.

إستخدام المناديل الورقية: تغطية الفم والأنف بالمناديل الورقية عند السعال أو العطس والإلتزام برمي المناديل المستخدمة في القمامة، ومن ثم غسل اليدين فورا بالماء والصابون.

غسل اليدين: إغسل يديك جيدا بالماء والصابون من وقت لآخر، أو استخدام أي مطهر يحتوي على الكحول في حال عدم توفر الماء والصابون وتجنب ملامسة العينين والأنف والفم بأيدي غير نظيفة.

تجنب مشاركة الأواني المنزلية: يجب أن تتشارك مع أفراد أسرتك أو زملائك بالسكن في الأواني المنزلية مثل: الأطباق، والأكواب، أواني الأكل، والمناشف، السرير أو أ أدوات منزلية أخرى، بعد استخدام هذه الأواني عليك تنظيفها جيدا بالماء الساخن والصابون(مؤسسة الرعاية الصحية الأولية، دس، ص7-8).

إن مختلف هذه الخطوات الوقائية التي أكدتها المنظمة العالمية للصحة تؤكد تلك الخطورة التي يكتسيها هذا الفيروس والتي جعل من كل الدول تتجه إلى الحجر المنزلي من أجل محاصرته والتقليل منه خاصة في ظل إرتفاع الأشخاص المصابين بالفيروس والذي يتم تسجيله يوميا، ما يجعل من الوقاية لحد الآن هي الوسيلة الوحيدة للتغلب على هذا الفيروس.

المنهج المستخدم في الدراسة:

بالنظر لطبيعة الموضوع المراد تناوله فلقد تم إستخدام المنهج الوصفي لأنه الأنسب في مثل هذه الدراسات أين يتم وصف تحليل الظاهرة ودراستها، ويعرف المنهج الوصفي بأنه" أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص46)، أين قمنا بمحاولة تحليل الظاهرة وتقديم مقترحات بشأنها، أين تم ذلك بناءا على ملاحظة الواقع ووصفه ومحاولة تحليله لتقديم مقترحات في مجال الدراسة.

المقترحات والإرشادات التي من شأنها تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر المنزلي:

إن الحجر المنزلي الذي أصبح إجباري وأضحى أمرا واقعا وجب التعامل معه من خلال العديد من الإستراتاجيات والفنيات التي يمكن من خلال محاصرة الفيروس من جهة، بالإضافة إلى أنه من المهم جدا تعزيز صحتنا النفسية لزيادة المناعة، وهو أمر يمكن بالإعتماد على عدة مقترحات وإرشادات من شأنها تعزيز الصحة النفسية لدينا.

ومن خلال إطلاعنا على مختلف ما يعانيه اليوم الأشخاص نتيجة الحجر المنزلي خاصة ما تعلق بالفراغ، مما جعل من المهم جدا إدارة الوقت الجيد وحسن تسييره، وسنحاول أن نقدم مجموعة من الإقتراحات والإرشادات التي من شأنها تعزيز الصحة النفسية في ظل الحجر المنزلي الذي نعيشه اليوم، مع العلم أن مختلف هذه التدخلات والمقترحات من شأنها تعزيز صحتنا النفسية، ويمكن ذكر هذه التدخلات أو المقترحات فيما يأتي:

تقبل الحجر: إن البداية الأولى للصحة النفسية تكمن في قبول الحجر الذي نعيشه لكي نحصل على السلام الداخلي والأمن النفسي، فعملية رفض الحجر ستؤزم سلوكياتنا السلبية بعدم التقبل وهو ما يجعلنا نقاوم الحجر ويؤدي بنا للقيام بسلوكيات خاطئة ندفع ثمنها نحن أو عائلاتنا مستقبلا، لذا من المهم تقبل الحجر وتعويد النفس على ذلك بتبسيطه، فالحجر هو ليس عقوبة للنفس كما يعتقد الكثير بل هو سلوك إيجابي يقوم به الإنسان الواع والمسئول، فالحجر هو فرصة لإكتشاف الذات وقدراتها على التحمل والصبر وعلى إيجاد بدائل للقيام بأنشطتها وفق ما هو متاح إنه تحدي للنفس للنجاح وإبراز وتحقيق الذات.

تجنب الإدمان على الأخبار الخاصة بالفيروس: الكثير منا في المنزل يضع القنوات الإخبارية ويتابعها على مدار الساعة وهو ما يسبب له نوعا من القلق والتوتر الذي هو في غنى عنه ذلك أن الإدمان على الأخبار التي تبثها مختلف القنوات من جهة أو مواقع التواصل الإجتماعي تسبب نوعا من القلق والتوتر الذي قد يسبب حالة من الإكتئاب نتيجة الإفراط في هذه الأخبار خاصة وأن مختلف الأخبار التي تبث هنا وهناك كلها تتعلق بعدد الإصابات والحالات وتركز على الأمور السلبية بدلا من الأخبار الإيجابية كعدد الذين تم شفاؤهم والذين تخطوا مرحلة الخطر من هذا الفيروس.

تجنب تصديق الإشاعات: تبرز للأسف في مثل هذه الأزمات الكثير من الإشاعات التي تغذيها أطراف مختلفة سواء بحسن نية أو سوء نية وتنتشر مثل الهشيم في مواقع التواصل الإجتماعي، وهو ما يربك الكثير منا والكثير منا يعيد نشرها رغم عدم التأكد من المعلومات ومدى موضوعيتها وصدقها، وهذا الأمر يزيد من درجة التوتر لدى الكثير منا، خاصة وأن أغلبية هذه الإشاعات سلبية وهي بذلك تمس مستوى الصحة النفسية لنا وتؤثر سلبا أين تشكل أحد عوامل الإحباط لدينا، لذا من المهم تجنبها في هذه المرحلة وعدم تصديقها.

التركيز فقط على المعلومات الصادرة من الهيئات الرسمية: يتم تداول الكثير من الأخبار والمعلومات حول الفيروس في الكثير من المواقع عن طريق الصور أو الفيديوهات المترجمة رغم أن الكثير منها يحمل معلومات خاطئة أو ترجمة غير صحيحة وهو ما يغذي الإحباط لدينا نتيجة هذه المعلومات الغير صحيحة، لذا من المهم إستيقاء المعلومات من مصادرها الرسمية، سواء تعلق الأمر بالإحصائيات الخاصة بتطور الفيروس أو عدد الإصابات الجديدة أو طرق الوقاية والرعاية الصحية في مثل هذه الظروف.

تجنب الإفراط في إستخدام مواقع التواصل الإجتماعي لأنها سبب مباشر في الإكتئاب: على الرغم من أهمية مواقع التواصل الإجتماعي في هذه المرحلة للتقليل من الضغط الذي نعيشه في ظل الحجر الصحي لكن من المهم ترشيد الإستخدام لا إفراط ولا تفريط، لأن الإستخدام الدائم والمستمر على مدار اليوم سيؤدي لشعور غريب يكتنف الإنسان ويؤدي مباشرة لشعوره بالملل والروتين والقلق وهو ما يسبب له نوع من الإحباط النفسي الذي قد يدخله لمرحلة من الإكتئاب في هذا الوقت،لذا من المهم إستخدامها بعقلانية.

تنويع الأنشطة المنزلية: إن محاربة الملل والروتين في المنزل لن يكون إلا من خلال تنويع الأنشطة في المنزل رغم صعوبة الأمر لكن من المهم أن نحاول خلق أنشطة مختلفة في المنزل نقوم بها سواء فرادى أو مع الأسرة أو مع الأطفال من أجل القضاء على الروتين والملل ومنه تجنب الإحباط النفسي العدو الأساسي للحجر، وتكون هنا الأنشطة حسب هواية كل فرد وما يرغب فيه.

إدارة الوقت: من المهم هنا أن نعرف كيف ندير وقتنا في نشاطات مهمة بالنسبة لنا، فإستغلال الوقت مهم في هذه المرحلة التي لا نعرف لحد الآن مدتها، ويكون ذلك بتقسيم الوقت بين الراحة والقيام بالأنشطة اليومية، خاصة وأنه يمكن إستغلال الوقت في إنجاز الكثير من الأعمال العالقة التي لا تزال تنتظرنا، ويكون ذلك حسب عمل كل فرد منا.

تعزيز الصحة النفسية لدى الأطفال: ليس من السهل على الأطفال الذين تعودوا الخروج للعب خارج المنزل أن يبقوا داخل المنزل وهو أمر صعب عليهم للغاية فإن كنا كراشدين نعي جيدا قيمة وأهمية الحجر فإن الأطفال لا يعلمون ذلك، لذا من المهم مصارحتهم بالأمر وإعلامهم بأهمية وضرورة الحجر الصحي وفق لغة الأطفال بتبسيط الأمور لديهم مما يجعلهم يتقبلون نوعا ما الحجر المنزلي، ويمكن تعزيز الصحة النفسية للأطفال ببرمجة نشاطات يومية لديهم يقومون بها للقضاء على الملل والروتين، وهنا تقع المسؤولية على الوالدين للقيام بذلك بتنويع الأنشطة على مدار الأسبوع مما يسمح لهم باللعب في المنزل دول ملل وروتين، أين يمكن تقسيم الوقت بين التلفاز واللعب والنشاطات الهادفة كالرسم، والغناء.

تجنب منح الأطفال الهواتف النقالة لأنها تؤدي بهم للقلق: العدو الأساسي للقلق لدى الأطفال هو الإكثار من إستخدام الهواتف النقالة ذلك أن كثرة الإستخدام تؤدي بهم للشعور بالملل والروتين وتنمي لديهم العنف وهو ما يشعرهم بالإحباط النفسي يخلق لديهم جوا نفسيا غير مريح، لذا من المهم تنظيم الوقت بالنسبة لحصولهم على الهواتف النقالة، ومن المهم جدا تقليل إستخدامها بالنسبة للأطفال في هذه المرحلة، فالمختصون دائما يحذرون من إستخدامها في الوقت العادي فما بالك اليوم إن إستخدامها يعد أمر خطير للغاية لذا من المهم تجنبها بتاتا أو التقليل من إستخدامها.

الإهتمام ورعاية المسنين: تتناقل وسائل الإعلام للأسف أخبارا تركز على أن الموت دائما يصيب المسنين خاصة الذين يعانون من الأمراض المزمنة وهو أمر غير مقبول لأنه فيه نوع من الإحباط وزيادة القلق لهؤلاء المسنين، لذا من المهم أولا إبعاد المسنين عن مثل هذه الأخبار السلبية، كما أنه من المهم العناية بهم ورعايتهم من خلال الحديث معهم خاصة وأن المسنين في هذه المرحلة يحتاجون الحديث أكثر من أي فئة أخرى للتقليل من الخوف لديهم.

تغيير الملابس: الكثير منا يعتقد أنه ما دام لا يخرج من المنزل فهو يحافظ على نفس الألبسة بل إن الكثير منا يرتدي ألبسة النوم ولا يغيرها وهو مؤشر سلبي سواء بالنسبة على صحتنا النفسية أو على الصحة النفسية للمحيطين بنا لذا من المهم تغيير الألبسة وعدم الإكتفاء فقط بإرتداء الألبسة الخاصة بالمنزل والنوم، فالملابس الزاهية الألوان والتي تدل على الفرج مهمة جدا للغاية اليوم وهي تزرع لدينا الأمل، وتثب فينا نوعا من الراحة النفسية، ولا تؤدي بنا إلى الروتين فبقاء الأسرة مثلا بنفس الألبسة هو مؤشر سلبي وباعث على الإحباط النفسي لذا من المهم إحداث التغيير الإيجابي في اللباس مما يساعدنا على الإحساس بأن هناك تغيير في الأيام مما يبعث فينا الأمل والراحة النفسية من خلال هذا السلوك.

الحديث الإيجابي داخل المنزل: من المهم تجنب الأحاديث السلبية داخل المنزل، فالأمر مهم أن نعرف تطور الوضع الصحي لدينا وتطور الفيروس ومدى إنتشاره لكنه أيضا من المهم أيضا أن لا يكون محور كل حديثنا الفيروس من خلال الأخبار المنتشرة، وهو سلوك خاطئ أن تكون كل أحاديثنا حول الفيروس لأن ذلك سيجعل ذاكرتنا تعمل فقط على إلغاء باقي المعلومات والتركيز على الفيروس وهو سيسبب لنا حالة من الإحباط فمن المهم تغيير الحديث بالتركيز على الأمور الإيجابية في حياتنا مما يعزز صحتنا النفسية ويثبتها في مستوى مقبول في ظل الأزمة التي نعيشها.

التفاعل الإجتماعي مهم في هذه المرحلة: يعد التفاعل الإجتماعي شرط أساسي لتحقيق الصحة النفسية، ولأنه اليوم غير ممكن في ظل هذه الظروف لكن مع التطورات الحاصلة اليوم يمكن إستخدام التكنولوجيات الحديثة للتفاعل الاجتماعي مع التركيز أن يكون الحديث الدائر في تلك التفاعلات إيجابي وليس الحديث فقط عن الأمور السلبية أين نلاحظ أن الكثير يركز في حديثه

عن الفيروس متناسيا أن هناك أمور إيجابية في حياتنا يمكننا الحديث عليها ويمكن إستغلال التفاعل الإجتماعي لتوثيق العلاقات عن طرق مختلف الوسائل المتاحة لدينا، مع ضرورة عدم الإفراط في إستخدامها لأن كل شيء يزيد عن حده ينقلب ضده.

بناء علاقات إجتماعية عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي: يتجه الكثير في هذه المرحلة للإنغلاق والإنعزال عن الناس وهو سلوك إنطوائي غير مقبول فمن المهم في هذه المرحلة بناء علاقات إجتماعية جديدة وفق إهتمامات كل شخص، أين يمكن التعارف وتبادل المعلومات والمعارف وتوثيق الصداقات عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، فبناء هذه العلاقات يجعل الفرد يعيش نوعا من التفاعل الاجتماعي الافتراضي الذي يشعره بأنه قادر على بناء العلاقات الاجتماعية رغم الظروف وهو ما يحقق له نوعا من الراحة النفسية التي تعد جد مهمة اليوم لبناء وتعزيز الصحة النفسية اليوم.

الإعتماد على نظام غذائي صحي: يتجه الكثير بالنظر للحجر المنزلي الذي نعيشه إلى الإفراط في الأكل وهو سلوك خاطئ وجب تجنبه، لأنه من المهم أن يكون نظامنا الغذائي صحي، فمن المهم تقوية جهازنا المناعي اليوم أكثر من أي وقت مضى بالإعتماد على نظام صحي يساعد الجهاز المناعي أن يكون مستعد، ويكون ذلك من خلال عدم الإفراط في الأكل الغير مفيد فمن المهم الإبقاء على نفس سلوكياتنا الغذائية وفق الوجبات المعتادة، وتجنب الأكل الغير صحي الذي من شأنه أن يزيد من خمولنا وكسلنا.

تجنب النوم الكثير: الكثير منا يسلك سلوك خاطئ بالنوم المفرط طيلة هذه الأيام، وهو أمر غير مقبول لذا من المهم تجنب النوم الكثير الذي يسبب لنا نوع من الخمول البدني والروتين وقد يكون بداية للإكتئاب، لذا من المهم تجنب النوم المفرط، لأن الجسم عليه أن يقوم بالحركات المعتادة حفاظا على جاهزيته ونشاطه المعتاد تجنبا لأي إحباط نفسي يؤزم صحتنا النفسية ويدفعنا للإكتئاب في هذه المرحلة.

القيام بالتمارين الرياضية المنزلية: إن البقاء في المنزل يجعل من القيام بالتمارين الرياضية المنزلية ولو مجرد حركات أمر مهم للغاية لتجنب الكسل والروتين من جهة، ولصرف الطاقة الجسدية من جهة أخرى لمنع بقائها في الجسم لأنها ستلعب دروا سلبيا أن لم يتم إستغلالها، لذا مهم للغاية القيام بهذه التمارين سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي مع الأسرة والأطفال ويعد ذلك نشاط إيجابي يعزز العلاقات داخل الأسرة ويطورها لذا يمكن إستغلال الحجر في مثل هذه التمارين التي من شأنها تعزيز صحتنا النفسية لأنها تقضي على القلق والروتين.

القيام بالأعمال والأنشطة مهم للغاية: الكثير منا قد يضطر في هذه المرحلة للعمل عن بعد لذا من المهم إستغلال بقاؤه في المنزل للقيام بهذه النشاطات كما أنه يمكن أيضا بالنسبة للطلاب والمتمدرسين إستغلال الوقت لتطوير أنفسهم في مجال الدراسة، فقضاء وقت معين في

النشاطات أو الدراسة المنزلية يجعل الشخص يعيش حياة عادية مألوفة، يكون تطبيق هذا الأمر في البداية جد صعب خاصة وأن الحصول على الإلتزام ليس بالشيء السهل لكنه سيكون من المهم المحاولة دائما ومحاولة الإلتزام إلى غاية الحصول على مرحلة الألفة، وهو ما يساعدنا في إستغلال وقتنا في نشاط إيجابي مفيد، فإستمرارنا في ذلك يعزيز صحتنا النفسية وبأن الحياة لها معنى ومستمرة.

قم بإقناع نفسك بأنها مرحلة وستمضي: من المهم أن نقنع أنفسنا بأن مرحلة الفيروس هي مرحلة مؤقتة سواء طالت أو قصرت وستزول لا محالة، إن قناعتنا بهذا الشيء هو مؤشر إيجابي ويكون ذلك من خلال إلتزامنا بالحجر المنزلي من جهة وهو دافع إيجابي على إستمرار حياتنا، خاصة وأنه إن لم يقتلنا هذا الفيروس فإن الإحباط النفسي والقلق الذي نعيشه يوميا سيقضي علينا وهو أخطر من الفيروس في حد ذاته لذا من المهم إعطاء أنفسنا شعورا بالأمل وبأن هذا أمر سيمضي لا محالة وسنعود لحياتنا العادية قريبا.

تعلم مهارات جديدة: إنه الوقت المناسب لكي نتعلم مهارات جديدة خاصة أن هناك الكثير من الفرص المتاحة اليوم عن طريق ما توفره التكنولوجيات الحديثة اليوم، وهو أمر جد ممكن إذا أردنا ذلك، كل ما علينا هو تحديد المهارات الجديدة التي نريد تعلمها ومعرفة ما هو متاح لنا والبدء في إستغلال الوقت لتعلم مهارات جديدة تساعدنا مستقبلا في عملنا أو في حياتنا اليومية أو في تطوير مسارنا المهني.

تجنب الأشخاص السلبيين: هناك الكثير من الأشخاص يتميزون بأنهم سلبيين ومتشائمين لذا في هذه المرحلة من المهم تجنبهم لأن محادثتهم كثيرا والإستماع إليهم يدخلنا معهم في دائرة التشاؤم، وسيقلل ذلك من صحتنا النفسية ويدفعنا للإحباط لذا من المهم الحديث مع الأشخاص الإيجابيين الذين يملكون تفكيرا إيجابيا في هذه الحياة، والذين يزرعون الأمل ولا يقتلون أي شيء إيجابي.

التعاون ومساعدة الآخرين: من المهم مساعدة الآخرين في هذه المرحلة وفق الإمكانيات المتاحة من خلال العديد من السلوكيات التي يمكن القيام بها، فمساعدة الآخرين يشعرنا بالوجود من جهة وبقيمتنا الإنسانية من جهة أخرى، وهو ما من شأنه تعزيز صحتنا النفسية اليوم، لأن هناك الكثير من يحتاج مساعدتنا والتي يمكن تقديمها بمختلف الطرق حسب وظيفة كل واحد منا وحسب طبيعة ما يمكن تقديمه من مساعدات في هذه المرحلة.

التنفيس عن الغضب والقلق الذي نعيشه اليوم: اليوم نعيش الكثير من القلق والغضب نتيجة ما نعيشه لأننا لم نعتد أن نبقى محاصرين في المنزل كل هذا الوقت، لذا نشعر بالكثير من الغضب والقلق ومن المهم التنفيس عن هذا القلق والغضب ولا نتركه بداخلنا وهناك العديد من الطرق التي يمكن إستخدامها في ذلك والتي تكون لدى كل شخص متوفرة، فمنا من يستطيع أن ينفس

عن غضبه بالكتابة ومنا من ينفس عن ذلك بالرياضة، إذ على كل واحد منا إن يستخدم ما يراه مناسبا بدون إيذاء الآخرين للتنفيس عن ما يشعر به من قلق وغضب فمن المهم التعبير عن ذلك.

التعبير عن مخاوفنا من الفيروس: يعتقد الكثير أن التعبير عن خوفنا من الفيروس هو ضعف في شخصيتنا لكن في واقع الأمر قوة فينا، ذلك أن التعبير عن مخاوفنا أمر إيجابي من شأنه أن يزيل الكثير من التوتر والقلق الذي نعيشه، علينا أن نعبر عن مخاوفنا لأنه سلوك صحي ولا بد منه، ذلك إن كتمان مخاوفنا سيؤزم صحتنا النفسية ويدفعنا للشعور بالقلق والتوتر أكثر وقد يؤدي بنا للإحباط والإكتئاب لذا من المهم أن نعبر عن ما نشعر به من خوف تجاه ما يحدث في العالم جراء هذا الفيروس لأن التعبير عن مخاوفنا هو بداية قبول ما يحصل في العالم وإستعداد لمواجهة ما يمكن حدوثه مستقبلا وهو أمر سيعزز صحتنا النفسية أكثر فأكثر، فكبت ما نشعر به يدفعنا للشعور بعدم الإتزان النفسي، كما أنه لا يعد من الحكمة والصبر إخفاء مشاعرنا في هذه المرحلة بل العكس من الحكمة أن نعبر عن ما نشعر به للقضاء عن القلق العدو الأول لنا في هذه المرحلة.

تماسك الأسرة: إن تماسك الأسرة جد مهم في هذه المرحلة علينا أن ننسى خلافاتنا وصراعاتنا وأن نلتف حول بعضنا لنعزز صحتنا النفسية معا، فتمساك الأسرة من شأنه تعزيز المناخ النفسي الإيجابي وهو ما يدفعنا للشعور بأننا لسنا وحدنا في مواجهة ما يحصل بل إن عائلاتنا تدعمنا في ذلك، فنحن اليوم بحاجة للتكاتف والتماسك أكثر من أي وقت مضى لنساعد نفسنا على تقبل ما يحصل.

إن مختلف هذه المقترحات والإرشادات جاءت نتيجة ما نعايشة في الواقع من نتائج نتيجة الحجر المنزلي الذي أضحى حتمية لا مفر منها حفاظا على حياتنا، وهي مقترحات من شأنها التقليل من حدة الحجر المنزلي إذا ما تم تطبيقها من جهة، كما أنها سوف تقوم بتعزيز الصحة النفسية لدينا من جهة أخرى.

في الأخير يمكن أن نؤكد أن الأمل يبقى قائم للتغلب على هذا الفيروس فالبشرية أثبتت كم من مرة أنها قادرة على التغلب على الأزمات مهما كان نوعها أو طبيعتها، فقط علينا كأفراد وأشخاص أن نكون ملتزمين بمختلف الإرشادات والنصائح التي تقرها الهيئات الرسمية من أجل التغلب على هذا الفيروس، إن تضحيتنا اليوم هي سبيل النجاة في المستقبل، وإن الصبر اليوم هو الخلاص الوحيد لنا، ويبقى الأمل دليلنا للحياة وتبقى السعادة محققة مادمنا نريد ذلك أينما كنا وأينما حللنا.

إقتراحات وتوصيات:

-القيام بدراسات نفسية تتعلق بالقلق والضغوط والمخاوف حول فيروس كورنا.

-نشر الوعي الصحي لدى الأشخاص.

-تجنب الإشاعات التي تنشر عبر مواقع التواصل الإجتماعي لأن لها تأثير سلبي يزيد من حدة القلق لدى الأشخاص.

-مساعدة الأشخاص بالإستماع والإصغاء لمخاوفهم نتيجة فيروس كورونا.

-الإهتمام أكثر بالإعلام الصحي بتكثيف الجهود في هذه المرحلة لرسكلته وزيادة فعاليته.

-إنشاء خلايا لتعزيز الصحة النفسية تقدم مقترحات للأشخاص للحد من القلق والتوتر لديهم.

خاتمة:

إنه من المهم في هذه المرحلة التي تمر بها البشرية جمعاء حسن تدبير وتسيير الأزمة التي تواجهننا من أجل مواجهة فيروس كورنا ومنع إنتشاره خاصة في ظل غياب أي علاج لغاية الآن يمكنه علاج المصاب، وفي ظل غياب أي لقاح يمنع الإصابة، وهو ما يجعل من الحجر المنزلي المنفذ الوحيد لنا لحماية أنفسنا وعائلاتنا.

إن إلتزامنا بالحجر المنزلي هو إلتزام بإنقاذ البشرية مما قد يحصل ومن العواقب الوخيمة التي يمكن أن تقع في ظل هذا الإنتشار وتبقي تلك مسؤولية كل واحد منا من موقعه، لغاية إيجاد حل لهذه الأزمة، ولكي نقلل من ضغوطاتنا والقلق المتحمل، ولكي نحد من مخاوفنا علينا أن نقوم بتعزيز صحتنا النفسية من خلال المقترحات التي قدمناها والتي حاولنا أن نساهم بها في هذا الظرف المقلق الذي تمر به البشرية اليوم.

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة في هذا الوقت أن نساهم ولو بجزء في عملية البحث العلمي في مجال لا يزال جد خصب خاصة وأن هذا الموضوع هو حديث الساعة ولم يتم بعد إيجاد حل لهذه المشكلة ما يجعل من دراستنا هي بداية لدراسات أخرى، وإن كانت بعض المنطلقات قد إهتمت بتقديم بروتوكول علاج نفسي للمصابين فإن دراستنا جاءت للإهتمام بالأشخاص المتواجدين في الحجر المنزلي من أجل إيجاد الآليات التي من شأنها خفض التوتر والقلق لديهم ما يجعلهم يتمتعون بصحة نفسية في مستوى معين رغم صعوبة ذلك نتيجة المخاوف التي تكتنف الأشخاص اليوم في ظل غياب العلاج من جهة واللقاح من جهة أخرى.

قائمة المراجع:

1.آمنة يس موسى أحمد(2010)، الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر أبو شوك بمدينة الفاشل ولاية شمال دارفور، ماجستير في علم النفس، جامعة الخرطوم، السودان.

2.عبد العزيز القويصي(1952)، أسس الصحة النفسية، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

3.عبد الغني صلاح الدين(2000)، في الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

4.فيروس كورنا المستجد covid-19(2020)، دبيل توعي صحي شامل، النسخة الأولى 5-3-2020، الأونروا.

5.محمد رشاد الحملاوي(1997)، إدارة الأزمات، مركز الإمارات للدراسات والبحوث، أبو ظبي.

6.محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين(1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

7.مرزوق بن أحمد عبد المحسن العمري(2012)، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، ماجستير في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

8.مؤسسة الرعاية الصحية الأولية، الارشادات الوقائية للمحتمل إصابتهم بفيرسو كورونا المسبب لمتلازمة الشرق الأوسط (العزل المنزل-Home lsolatio)، وزارة الصحة، قطر.

9.نصير مطر كاظم الزبيدي(2010)، الولايات المتحدة الأمريكية وإدارتها للازمات الدولية دراسة تحليلية تطبيقية، أطروحة درجة دكتوره فلسفة في العلوم السياسية، جامعة st.clements العالمية، بغداد، العراق.

10.Helen Herrman,Eva Jané-Llopis(2012),The Status of Mental Health Promotion,Public Health Reviews, Vol. 34, No 2) .

11.WHO Library Cataloguing-in-Publication Data(2004), Prevention of Mental Disorders EFFECTIVE INTERVENTIONS AND POLICY OPTIONS,World Health Organization,Department of Mental Health and

Substance Abuse,Prevention Research Centre of the Universities of Nijmegen and Maastricht, Geneva.

12.https://www.mayoclinic.org.

التنشئة الاجتماعية بين الأساليب الخاطئة والأساليب السليمة
Socialization between erroneous and healthy methods

د.مقداد علي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف- الجزائر
Dr MOKDAD Ali, Hassiba Ben Bouali University, Chlef-Algeria

ملخص: توصلت هذه الدراسة إلى أنّ التنشئة الاجتماعية هي مجموعة من العمليات التي يتم بها دمج الفرد في الإطار العام للجماعة التي يعيش فيها، بدءاً بالأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الواسع، وقد تنوعت أساليب التنشئة الاجتماعية من فرد لآخر ومن أسرة لأخرى. وعموماً هناك اتجاهان؛ الاتجاه الأول يعتمد أساليب تربوية خاطئة تؤدي إلى نمو الطفل في اتجاه غير سليم ويكون عرضة للانحراف والإجرام، ومن بين الأساليب في هذا الاتجاه ما يلي: القسوة، التسلّط، الإهمال والنبذ، التذبذب بين الشدة واللين، التساهل، الاتجاه الثاني ويعتمد أساليب تربوية سليمة تؤدي إلى نمو الطفل في اتجاه إيجابي، ومن الأساليب الشائعة في هذا الاتجاه ما يلي: القدوة، الحوار والإقناع، الموعظة والنصيحة، الثواب والمكافأة، القصة، العقاب، المتابعة والمرافقة.
الكلمات المفتاحية: أساليب التنشئة، الأسرة، المدرسة.

Abstract: This study concluded that socialization is a set of operations through which the individual is integrated into the general contest of the group in which he leaves beginning from the family, the school and then society as a whole. The methods of socialization vary from on individual to another, from a family to another. Generally there are two currents: the first is based on false educational methods that lead the development of the child in an incorrect direction in which he is exposed to deviance and criminality. Among these methods there cruelty, tyranny, abandon, transition from firmness to gentleness, indulgence.
The second is based essentially on sound educational methods that lead to the development of the child in a positive way. Among these most prominent methods there are: giving example, persuasion, giving advices, praise and reward, the tale, sanction, following and accompaniment.
Keywords: Socialization methods, family, school.

مقدمة:

عملية التنشئة الاجتماعية قديمة قِدمَ المجتمعات الإنسانية، مارستها الأسرة والقبيلة والمدرسة منذ نشأتها لتنشئ أطفالها على ما نشأت هي عليه، ولتحافظ بذلك على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها الاجتماعية المختلفة.

ويرجع الاهتمام العلمي بموضوع التنشئة الاجتماعية إلى سنة 1939م وذلك عندما نشر "بارك" Park بحثه عن التنشئة الاجتماعية باعتبارها إطاراً مرجعياً لدراسة المجتمع(وجيه الفرح، 2006، ص11).

وعملية التنشئة الإجتماعية من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من أهمية في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وهي تعد إحدى عمليات التعلّم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والإتجاهات و القيم السائدة في بيئتهم الإجتماعية التي يعيشون فيها، وعملية التنشئة الإجتماعية تتم من خلال وسائط متعددة ، وتعد الأسرة أهم هذه الوسائط ؛ فالأبناء يتلقون منها مختلف المعارف والمهارات الأولية، كما أنها تعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى.

وهناك عدة علوم اهتمت بهذا الموضوع منها: علم النفس وعلوم التربية، علم الاجتماع والأنتروبولوجيا، علم النفس الاجتماعي، لأنه من المواضيع الهامة سواءا من ناحية المضامين أو الأساليب، وذلك نظرا لدور هذه العملية في إعداد الأجيال القادمة التي ستحافظ على استمرارية وجود المجتمع ماديا ومعنويا.

وفيما يلي من الصفحات نحاول توضيح هذه العملية بتبيان تعريفاتها وأشكالها ومؤسساتها وبعض أساليبها.

أولاً: مفهوم التنشئة الاجتماعية:

1.تعريف التنشئة الاجتماعية:

أ.تعريف التنشئة في اللغة:

تنشئة الشيء إخراجه إلى الوجود وإيجاده من العدم وتربيته باستمرار، والتنشئة مأخوذة من الفعل نشأ نشوءاً ونشأةً، يقال: نشأ في بني فلان أي رُبي فيهم وشب بينهم. ومنه أنشأه تنشئة أي رباه تربية.

وقد ورد مصطلح التنشئة في القرآن الكريم، بهذه المعاني، حيث قال الله تعالى (هو أنشأكم من الأرض) (سورة هود،60) أي: خلقكم وأخرجكم منها.

وكان يطلق عليها قديماً اسم "الأنسنة" نسبة إلى الإنسان، أي أنسنة الآدمي بوساطة المربي، ذلك أنَّ المولود الجديد كان يسمَّى بالآدمي، نسبة إلى نبينا آدم، عليه السلام، وبعد خضوعه لعملية التربية التي يتعلم فيها ويكتسب منها أنماط التصرف المسترشدة بالضوابط الاجتماعية، من معايير وقيم وتقاليد يسمّى بعدئذ بالإنسان.

وفي هذا الصدد يقول عبد الرحمن ابن خلدون "إنَّ الآدميين بالطبيعة الإنسانية يحتاجون إلى كل اجتماع"(عبد الرحمن ابن خلدون، 1981، ص139).

هذا قديماً أمَّا في الوقت الحالي فإنَّ هذا الموضوع قد اتخذ مصطلحاتٍ جديدة وأبعادٍ متعددة بسبب تطور الحياة الاجتماعية، وتعدّد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من أُسر، مدارس، أماكن العبادة، أماكن العمل، وسائل الإعلام...إلخ.

ومن بين المصطلحات التي تطلق على التنشئة الاجتماعية ما يلي: التطبيع الاجتماعي، الاندماج الاجتماعي، التربية...إلخ.

ب.التعريف الاصطلاحي للتنشئة الاجتماعية:

تعدّدت التعاريف الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، فهناك تعاريف من وجهة نظر علماء الاجتماع وأخرى من وجهة نظر علماء الأنتروبولوجيا وهناك تعاريف خاصة بعلماء النفس والتربية، ونذكر من بين هذه التعاريف ما يلي:

تعريف معجم العلوم الاجتماعية: التنشئة الاجتماعية هي عملية إعداد الفرد مُنذ وِلادته لأن يكون كائناً اجتماعيًا، وعضواً في مجتمع معيّن(جماعة من المؤلفين، دس، ص184).

تعريف مرسي سرحان: التنشئة الاجتماعية هي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه(مرسي سرحان، 1981، ص113).

تعريف حامد عبد السلام زهران: التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتعليم وتربية، وهي تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد، طفلاً فمراهقاً فشيخاً، سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكِّنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسّر له الاندماج في الحياة الاجتماعية(حامد عبد السلام زهران، 1985، ص213).

تعريف ألسون فيري: التنشئة الاجتماعية هي مجموعة من العمليات التي تساعد على تنمية الشخصية الإنسانية للفرد حيث يتعلم كيف يؤدي الأدوار الاجتماعية. (زكي محمود هاشم، 1980، ص214).

تعريف فيليب ماير: التنشئة الاجتماعية هي عملية اجتماعية تشمل حياة الإنسان كلها منذ بداية تخلّقه، ويتم من خلالها تنمية استعدادات الفرد الفطرية وتدريبه على تلبية حاجاته وتأهيله للحياة الاجتماعية في ظل ثقافة مجتمع ما(زكي محمد اسماعيل، 1980، ص121).

تعريف موري: التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتم من خلالها التوفيق بين دوافع ورغبات الفرد الخاصة وبين مطالب واهتمامات الآخرين والتي تتمثل في البناء الثقافي الذي يعيش فيه ذلك الفرد(محمود السيد أبو النيل، دس، ص41).

وعليه فإنَّ التنشئة الاجتماعية، وفق المفهوم السوسيولوجي، تُعْنَى بالنظم الاجتماعية التي من شأنها أن تحوِّل الإنسان، تلك المادة العضوية، إلى شخص إجتماعي قادر على التفاعل والاندماج بسهولة مع أفراد المجتمع.

ونشير إلى أنَّ التنشئة الاجتماعية لا تقتصر على الطفولة فحسب، بل هي عملية مستمرة تشمل مختلف مراحل عمر الإنسان، ذلك أنها تُسْهِم في بناء شخصية الفرد منذ مولده فتعده للحياة الاجتماعية المقبلة التي سيتفاعل فيها مع الآخرين، وهي من أهم العمليات تأثيرًا على الأبناء في

مختلف مراحلهم العمرية، ولِما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وعن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية.
وتُسْهِم أوساط عديدة في عملية التنشئة الاجتماعية منها؛ الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، جماعة الحي، وسائل الإعلام وغيرها، إلاَّ أنَّ الأسرة هي أهمها، كونها الجماعة الاجتماعية الأولى التي يعرفها ويعيش فيها الطفل وكونها تنفرد بتربيته وتشكيل شخصيته لسنوات عديدة من حياته.

2.أشكال التنشئة الاجتماعية:

يميّز الباحثون، عموماً، بين نوعين رئيسيين من التنشئة الاجتماعية هما: التنشئة الاجتماعية المقصودة والتنشئة الاجتماعية غير المقصودة(وجيه الفرح، 2006، ص19).
ونشير إلىَ أنَّ هذين النوعين متداخلان، بحيث يصعب الفصل بينهما، ونحاول شرحهما باختصار فيما يلي:

1.التنشئة الاجتماعية المقصودة: ويتم هذا الشكل في المؤسسات الرسمية كالمدرسة والأسرة والمسجد، التي فيها يتعلم الطفل، بشكل مقصود ما تريده منه هذه المؤسسات ويتطبع بالطباع المرغوبة في مجتمعه.
فالأسرة تعلّم أبناءها اللغة وآداب الحديث والسلوك وفق نظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها، وتحدّد لهم الطرق والأساليب والأدوات التي تتصل بتشّرب هذه الثقافة وقيمها ومعاييرها.
كما أنَّ التعليم المدرسي في مراحله المختلفة يكون تعليمًا مقصودًا له أهدافه وطرقه وأساليبه ونظمه ومناهجه التي تتصل بتربية الأفراد وتنشئتهم تنشئة اجتماعية معيّنة.

2.التنشئة الاجتماعية غير المقصودة: يتم هذا النمط من خلال وسائل التربية والثقافة العامة، مثل وسائل الإعلام المختلفة، من إذاعة، تلفزيون، سينما، مسرح، إنترنت، وغيرها من المؤسسات التي عن طريقها ودون أن تُفصِحَ عن عملية التوجيه، يكتسب الفرد منها العادات والقيم والمعايير وغير ذلك من أنواع السلوك.
كما تسْهِم هذه المؤسسات في التنشئة الاجتماعية من خلال ما يلي:
-يتعلم الفرد بواسطتها الأعمال والمهارات والمعاني عن طريق اكتسابه المعايير الاجتماعية التي تختلف باختلاف هذه المؤسسات.
-تُكْسِب الفرد الاتجاهات والعادات المتصلة بالحب والكره والنجاح والفشل واللعب والتعاون والواجب والمشاركة وتحمّل المسؤولية.
-تُكسب الفرد العادات المتصلة بالعمل والإنتاج والاستهلاك وغير ذلك من أنواع السلوك والاتجاهات والمعايير والمراكز والأدوار الاجتماعية.
ونشير إلى أن أطرافا عديدة تسهم في هذا الشكل من التنشئة إلى أن أهمها الأسرة بلا شك، لأنها الوسط الإجتماعي الأول الذي يولد ويتربى فيه الطفل، والتي تنفرد في تشكيل شخصية هذا الطفل لسنوات عديدة من حياته المبكّرة والتي تعتبر حاسمة في بناء شخصيته، فهي تعلم أبناءها اللغة والسلوك وفق نظامها الثقافي ومعاييرها الإجتماعية، وتحدد لهم الطرق والأساليب

والأدوات التي عن طريقها يتصرفون ويسلكون بحيث يتعلمون السلوك المقبول وغير المقبول وما هو مباح وماهو عيب وغيرها.

ثانيًا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

1.تعريف مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

قد يتعاون الناس بشكل تلقائي دونما حاجة إلى تنظيم مقصود، وهذا لا يجدي كثيرًا ولا يدوم، إنما التعاون المنظم والمقصود هو الذي يجدي ويدوم وفيه يختار الناس بعضهم بعضًا، وعندها تنشأ المؤسسة الاجتماعية، التي بها تتحقق مصالح المجتمع ومصالح الأعضاء، المكوّنين لها، فما هي المؤسسة الاجتماعية؟

هناك عدة تعريفات للمؤسسة الاجتماعية منها:

تعريف "بارسونز": «هي وحدة تقوم وفقًا لنموذج بنائي معيّن لكي تحقق أهدافًا محددة » (باركر، دس، ص11).

2- تعريف برنارد: «المؤسسة هي أنساق فرعية تدخل في نطاق ما يعرف بالنسق التعاوني، ويتكون النسق التعاوني من عناصر مركّبة فيزيقية بيولوجية شخصية واجتماعية تنشأ بينها علاقة منظمة من نوع خاص كنتيجة للتعاون بين شخصين أو أكثر من أجل تحقيق هدف واحد على الأقل» (باركر، دس، ص16).

3- المؤسسات الاجتماعية هي وحدات اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل تنمية استعدادات الأفراد الفطرية وتدريبهم على تلبية حاجاتهم، وتأهيلهم للحياة الاجتماعية في ظل ثقافة مجتمعهم (مراد زعيمي، 2002، ص60).

إذن ينظر علماء الاجتماع إلى مؤسسة الاجتماعية على أنها نسق اجتماعي يحتوي أنساقًا فرعية منها نسق السلطة والإدارة والمكانة والدور، وهي من جهة أخرى أنساق جزئية بالنسبة للنسق الاجتماعي العام.

ومن أمثلة هذه المؤسسات نذكر ما يلي: الأسرة، المدرسة، دار الحضانة، روضة الأطفال، التلفزيون، الكشافة، النوادي، الاتحادات، النقابات...إلخ.

وسنكتفي في هذه الصفحات بالحديث عن الأسرة والمدرسة نظرًا لأهميتهما البالغة في التنشئة الاجتماعية.

2- الأسرة:

1- تعريف الأسرة:

أ- تعريف الأسرة لغة: لفظ الأسرة مأخوذ من كلمة "الأسر" ويدل على القيد الذي يحيط بالفرد من أهل وأقارب، ويعني أيضًا القوة والشدة، وذلك أنَّ الأسرة هي الدرع الحصين لأفرادها، فأعضاء الأسرة الواحدة يشد بعضهم بعضًا، ويعتبر كل واحدٍ منهم بمثابة الدِرع للآخر.

كما يدل على العشيرة فأسرة الرجل تعني رهطه وعشيرته لأنه يقوى بهم (جمال الدين ابن منظور، 1988، ص19)

وهناك مصطلح مرادف للأسرة في الاستعمال العام وهو العائلة . وكلمة عائلة في اللغة مشتقة من الفعل عال ومنه عيال الرجل وهم الذين ينفق عليهم ويتدبر أمرهم ويكفل عيشتهم.

كما تطلق الأسرة في الاستعمال العام على كل جماعة بينها رباط من نوع خاص فيقال مثلاً: أسرة التعليم، أسرة الفنانين، الأسرة الحاكمة، أسرة الأدباء...إلخ.

ب- تعريف الأسرة اصطلاحا:

للأسرة تعريفات وأشكال مختلفة يمكن أن نذكر منها ما يلي:

1- تعريف محمد عاطف غيث: «الأسرة هي جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة وأبنائهما» (محمد عاطف غيث، 1979، ص176).

2- تعريف برجس وَلوك: «الأسرة هي جماعة من الأشخاص يرتبطون بروابط الزواج والدم أو التبني ويعيشون معيشة واحدة، ويتفاعلون كلٌ مع الآخر في حدود أدوار الزوج والزوجة، الأم والأب، الأخ والأخت، ويشكِّلون ثقافة مشتركة» (محمد عاطف غيث، 1979، ص177).

3- تعريف ماكيفر وبيدج: «الأسرة هي جماعة تحدّدها علاقة جنسية محكمة وعلى درجة من قوة التحمّل تمكِّنها من إنجاب الأطفال وتربيتهم» (ماكيفر وبيدج، 1971، ص457)

4- تعريف ميردوك: الأسرة هي جماعة اجتماعية تتميز، بمكان إقامة مشترك وتعاون إقتصادي ووظيفة تكاثرية (معتز الصابوني، 2006، ص73).

وعليه فإنَّ الأسرة هي جماعة اجتماعية تتكون من عدد من الأفراد؛ رجل وامرأة، تربطهما علاقة زواجية، يترتب عنها تقسيم للأدوار والمراكز والحقوق والواجبات، يخضع كل ذلك إلى النظام الاجتماعي السائد في المجتمع، من خلال آليات الضبط الرسمي وغير الرسمي، والذي يهدف إلى المحافظة على الأسرة وتمكينها من أداء وظائفها الاجتماعية.

2- التنشئة الاجتماعية الأسرية:

وتقوم الأسرة بعدة وظائف، بعضها ذات طابع عام ذي انتشار عالمي ويوجد في كل المجتمعات، وبعضها ذات طابع خاص يوجد في بعض المجتمعات دون غيرها وفي بعض الأسر دون غيرها.

ويمكن إيجاز وظائف الأسرة على الفرد في الجوانب التالية:

أ- الجانب الجسمي:

تعد وظيفة الرعاية الجسمية البدنية من أهم وظائف الأسرة وخاصة في السنوات الأولى من عمر الإنسان؛ حيث توفّر للولد الحاجات الأساسية من نواح عدّة؛ فهي توفّر له الغذاء المتوازن والعادات الغذائية الصحيحة، ويتدرب من خلالها على الأكل والشرب، وكيفية ذلك، ويتعرّف على المباح والممنوع تناوله، وأوقات الأكل والشرب، وكيفية التخلص من الفضلات، ومكان قضاء الحاجات، ونوع اللباس الذي يناسب جسمه وسنّه والفصل والمكان الذي يعيش فيه؛ وحتى الألوان المناسبة (مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص186).

كما توفر الأسرة أماكن النوم الآمن و الهادئ، والفراش والأغطية المناسبة للطفل مع مراعاة العادات الصحيحة في ذلك.

كما تعمل الأسرة على توفير أسباب الراحة للطفل وتسمح له بممارسة الألعاب ومختلف النشاطات الرياضية، ذلك أنَّ اللعب حاجة بيولوجية هامة تساعد على النمو السليم للجسم.

كما أنَّ للمتابعة الطبية دورًا بالنسبة للنمو الجسمي السليم، ولذلك من الواجب على الأسرة الأخذ بالأسباب العلاجية والوقائية تحسبًا للأمراض التي قد تعترض الولد طوال حياته.

ب- الجانب العقلي والمعرفي:

تعمل الأسرة على تنمية قدرات الطفل العقلية والمعرفية، ففيها يتفتح عقله وتنمو مداركه، خاصة في السنوات الأولى من عمره، التي لها أهمية كبيرة في بناء شخصيته وفي نموه العقلي.

ففي مرحلة الرضاعة مثلاً يتميز الطفل بسرعة نمو الذكاء، فيبدأ في التعلم من الخبرات البسيطة والممارسة والتقليد، والتعلم هنا يكون بطيئًا نسبيًا، وينمو عن طريق المحاولة والخطأ.

وفي مرحلة الطفولة المبكرة، يريد الطفل أن يعرف كل شيء ويريد أن يفهم الخبرات التي تدور من حوله.

وفيها تزداد قدرة الطفل على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وفيها يصبح قادرًا على فهم الرموز ووظائفها.

وفي مرحلة الطفولة العادية والمراهقة يزداد نمو كل من العمليات التالية: الذكاء، التذكر، الفهم، الانتباه، التفكير، التخيل...ومن ناحية التحصيل تزداد معها القدرة عليه يومًا بعد يوم.

كما تزداد الملكات الفكرية والقدرات العقلية المتعلقة بالتعبير والإبداع والابتكار والتحليل المنطقي والقدرة على اكتساب الخبرات للتمكن من أداء الأدوار الاجتماعية في المستقبل.

ويزداد النمو اللغوي والقدرة على تعلم اللغة واستعمالها، ذلك لأنَّ في فطرة الإنسان القدرة على التعامل بالرموز، وهذا يعني إعطاء المعنى للأفكار المجردة والأشياء والأفعال ومِنْ ثَم تصنيفها في كلمات وإصدارها في أصوات وإيماءات وإشارات (عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2005، ص55)

ج- الجانب النفسي:

يشبع الطفل في الأسرة الحاجات النفسية والعاطفية التي تظهر انفعالاته فيها في وقت مبكر؛ ففي مرحلة الرضاعة تتميّز انفعالات الرضيع بأنها حادة ومتغيرة وسريعة، وهي متنوعة، حيث يشعر بالخوف والفرح والغضب، وتظهر استجاباته للابتسامة والضحك، ويكّون بعض العواطف نحو الآخرين، فهو يحب والديه ومن حوله ويرتاح لهم.

وفي مرحلة الطفولة المبكرة تنمو الانفعالات تدريجيًا، وتظهر الانفعالات المركزة حول الذات مثل الخجل والإحساس بالذنب ويتركز الحب حول الوالدين، كما تظهر نوبات الغضب المصحوب بالاحتجاج، ويصاحبها العناد والمقاومة، خاصة عند حرمان الطفل من إشباع حاجاته.

وفي مرحلة الطفولة العادية تتغير مخاوف الأطفال، فالخوف السابق من الأصوات والأشياء الغريبة والحيوانات والظلام وغيرها، تكاد تختفي، ليحل محلها الخوف من الفشل الدراسي وقد تشاهد نوبات الغضب وخاصة في مواقف الإحباط.

وفي مرحلة المراهقة تتصف الانفعالات بأنها عنيفة ومتهورة، ويظهر عليها التذبذب والتناقض، كما يحدث بين الحب والكره، وبين الشجاعة والجبن، وبين التدين واللاّ تدين.

الأسرة هي أفضل مكان لتلبية الحاجات النفسية والعاطفية للطفل ومن ثم يتعلم التعبير الانفعالي والعاطفي؛ ففيها يتدرب على الحب والتعاطف وماذا وكيف يحب أو يكره، كما يتدرب على إشباع حاجة حب التملك والتفريق بين ماله وما لغيره، وكيف يطبق مبدأ الحرية دون الاعتداء على الآخرين(صالح محمد علي أبو جادو، 2008، ص237)

د- الجانب الاجتماعي:

تعتبر الأسرة العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، ففي مرحلة الرضاعة يُكوّن الرضيع محيطًا اجتماعيًا في حدود طاقته، فمنذ الأشهر الأولى يُظْهِر اهتمامه بما يجري حوله ويمرح إذا داعبه أحد، خاصة الوالدان والأقارب، وفيها يميّز الغرباء وهكذا تتشكل علاقاته الاجتماعية.

وفي مرحلة الطفولة المبكرة تتسع علاقات الطفل الاجتماعية ويبدأ يتفاعل مع الصغار ويلعب معهم، كما تتسع علاقاته مع الكبار، وفيها يحب أن يقدم لهم المساعدة خاصة الوالدين والأقارب (معتز الصابوني، 2006، ص73).

وفي مرحلة الطفولة العادية والمراهقة تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية، ويكون اللعب جماعيًا، من خلاله يتاح للطفل تحقيق المكانة الاجتماعية، وتكثر الصداقات، ويزداد التأثر بجماعة الرفاق ويقل الاعتماد على الكبار، ويظهر الميل نحو الجنس الآخر، كما يلاحظ كره النقد والنصيحة وعدم فهم آراء الكبار.

وهكذا فمن مهام الأسرة اكتساب الفرد القيم والمهارات والاتجاهات والمراكز الاجتماعية ليتشكل اجتماعيًا، ذلك أنَّ الإنسان لا يولد شخصًا ولكنه يولد فردًا ثم يبدأ في اكتساب شخصيته تدريجيًا في الوسط الاجتماعي الذي يولد فيه، والأسرة هي أُولى حلقات هذا الوسط، وبالتالي فهو يتعامل مع أفراده ويمارس أنواعًا من النشاط ويتعلم كيفية إقامة العلاقات، ويكتسب السلوك الاجتماعي المقبول، والعادات والقيم الإيجابية، مثل احترام الآخرين وحبهم والتعاون معهم .

3- المدرسة:

1- تعريف المدرسة:

أ- تعريف المدرسة في اللغة: المدرسة مشتقة من المصدر "درس" ودرس الشيء يعني جزّأه، فيقال درس القمح أي جزّأه وفصل حبات القمح عن بعضها، ودرس الكتاب كرّر قراءته ليحفظه ويفهمه، ودرس الدرس يعني جزأه على أجزاء ليسهل تعلمه.

ب- تعريف المدرسة في الاصطلاح: هناك عدة تعريفات للمدرسة نذكر منها ما يلي:

- هي مؤسسة اجتماعية دورها تكوين الأفراد من مختلف النواحي في إطار منظم وفق مبادئ الضبط الاجتماعي.
- هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاءًا صالحين في المجتمع (محمد جمال صقر، دس، ص93).
- هي المكان الذي يتعلم فيه التلاميذ ويتربون، فهي تستقبلهم وتتولى رعايتهم وتوجيههم.

2- التنشئة المدرسية:

تعمل المدرسة على مواصلة السير مع الأسرة في تنشئة الأطفال، ذلك أنَّ الأسرة لا تستطيع وحدها القيام بكل عمليات التنشئة الاجتماعية نظرًا لعدم تخصصها في مجال التربية والتعليم وتعقد الحياة الاجتماعية وتشعّبها، بالإضافة إلى تراكم المعرفة العلمية واتساعها وتنوعها.وعليه فإنّ المدرسة تهتم بتربية الفرد من جميع النواحي يمكن إجمالها فيما يلي:
(صالح محمد علي أبو جادو، 2008، ص250)

1- الناحية التعليمية والتثقيفية: تحتل الوظيفة التعليمية والتثقيفية المركز الأول من اهتمامات المربين والقائمين على المدرسة، ذلك أن من أبرز وظائفها أنها تعتبر ناقلة للتراث الاجتماعي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بعد أن تقوم بعملية تثقيفية تناسب استعدادات التلاميذ، كما أنها تخلق لهم بيئة مصفاة خالية من عيوب المجتمع والتراث، فهي كمؤسسة رسمية تخلص المجتمع من كل ذلك، وبذلك فهي تعمل على نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه عبر ما يتعلمه التلميذ. وتعمل المدرسة على تزويد التلاميذ بالمعارف العلمية الصحيحة وتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والتعبير مع تساوي الفرص في هذا الحق.

كما تعمل على الابتكار المعرفي و الثقافي من خلال جو المدرسة الملائم لنمو الطفل والذي يعتمد على الوسائل التربوية المختلفة التي لا تبقي التلاميذ مجرد مستهلكين للمعرفة، فحسب، مهما كان سموها، بل تعمل على أن يكونوا مبتكرين مبدعين لهذه المعرفة.

2- الناحية النفسية والإجتماعية:

المدرسة عبارة عن مجتمع صغير، تكوّن في الطفل العادات الحسنة والسلوكات الصالحة، وهي تؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية والإجتماعية للتلاميذ من خلال ما توفّره من أجواء وفرص أمامهم، ففي المدرسة ينشئون علاقات إجتماعية ويكونون صداقات، إشباعا للحاجة إلى الانتماء.

كما تتيح لهم الفرصة للتنافس على المراتب الأولى من خلال الأنشطة العلمية والامتحانات والمسابقات والتشجيعات والمكافآت وهذا إشباعا للحاجة إلى تحقيق الذات.

وتوفر المدرسة للطفل ألوانا مختلفة من النشاطات الرياضية والترفيهية، وهذا إشباعا للحاجة إلى الترويح عن النفس، مما يساعده على النمو وٱكتمال النضج.

وتمارس المدرسة الضبط الاجتماعي الذي يتم من خلال تدعيمها للقيم والمعايير الإجتماعية المتضمنة في مناهجها وفي سلوك المربين مما يؤدي بالتلاميذ إلى تمثل هذه الضوابط وهذا ما يقلل من الإنحراف والجريمة.

وفي المدرسة يتعلم التلاميذ الامتثال للقانون وبالتالي ضبط المشاعر والانفعالات، وغالبا ما يكون في أخصائي نفساني أو إجتماعي يهتم بمعرفة النواحي النفسية والإجتماعية للتلميذ ومن ثم يكتشف مشاكله، داخل المدرسة أو خارجها، في الأسرة أو مع جماعة الرفاق.

وقد يمارس المربون أنفسهم هذه الوظيفة، انطلاقاً من خبرتهم وتجربتهم الخاصة، فيعملون على توجيههم وإرشادهم إلى السبل السليمة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية ومن ثم التغلّب عليها.

ثالثا: أساليب التنشئة الاجتماعية:

أساليب التنشئة الاجتماعية متعددة ومتنوعة، ولكل أسرة أسلوبها الخاص في تنشئة أطفالها وضبط سلوكهم، ويختلف هذا الأسلوب، في شكله ومحتواه من موقف لآخر ومن فرد لآخر، ومن أسرة لأخرى.

ونشير إلى أن ليس هناك أسلوب صحيح دائما أو خاطئ دائما بل يتعلق الأمر بطريقة استخدام الأسلوب والوقت الذي يستخدم فيه، بالإضافة إلى أنَّ الأمر يتعلق بمجرد التركيز أو الأولوية، وقد يعود إلى نمط الثقافة السائد حيث تقبل بعض الأساليب ويرفض بعضها الآخر.

وقد بيّنت الدراسات النظرية والأبحاث الميدانية، عموماً، أنَّ هناك اتجاهين في تنشئة الأطفال، لكل واحد وسائله ومقدماته ونتائجه، وهما كما يلي:

الاتجاه الأول: ويعتمد أساليباً تربوية خاطئة تؤدي إلى نمو الطفل في اتجاه غير سليم لذلك اعتبر هذا الاتجاه سلبياً وتبيّن الدراسات العلمية والأبحاث العملية أنّ استعمال أساليب التنشئة الخاطئة يعتبر من أهم العوامل صلة بالانحراف والإجرام.

ومن بين أساليب التنشئة الخاطئة نذكر ما يلي:

1-أسلوب القسوة: يتضمن هذا الأسلوب أشكالاً من العقاب الجسدي كالصفع والضرب البدني، أو التهديد والوعد والوعيد الدائمين، أو كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي والنفسي، وقد تصل شدة العقاب لدرجة إيذاء الطفل وقتله أحياناً.

كما يتضمن هذا الأسلوب كثرة النقد والسخرية من الطفل وتحقيره كلما جاء بسلوك غير مرغوب فيه أو أتى بسلوك لتحقيق رغبة يراها الأبوان أنها تصطدم بالقيم والأعراف، كما قد يكون التحقير والتقليل من شأن الطفل كلما جاء بسلوكٍ أياً كان نوعه.

كما قد يكون التحقير والتقليل من شأن الطفل بسبب نقص في جسمه أو قواه أو حواسه، وعقابه المستمر لأتفه الأسباب ومقارنته دائما بالآخرين.

وهذا الأسلوب يؤدي بالطفل إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم الاعتماد عليها، وضعف الضمير، وكراهية الأسرة والمجتمع، ومن ثم الهروب من البيت وإتباع رفقاء السوء، كما يؤدي به إلى أن يقلّد نفس الأسلوب فيقسو على إخوته الصغار في الأسرة أو على أبنائه في المستقبل.

وقد يلجأ الآباء للضرب عندما يسيء الطفل التصرف بحجّة أنّ العقاب يعدّل سلوكه بسرعة وبفعالية، لكن الدراسات الميدانية بينت بالرغم من أنه أسلوب أساسي لكف السلوك غير المرغوب فيه مقارنة بالأساليب الأخرى إلاَّ أنه يتضمّن نتائج سلبية أكثرها وضوحاً تعلم السلوك

العدواني، فالآباء هنا يمثلون نموذجاً عدوانياً يقلده الطفل، فيلجأ إلى استعمال القسوة والعنف لحل الخلاف في تعامله مع الآخرين، وقد لا يتجاوب مع الآباء الذين يعاقبونه فيتجنب التعامل معهم أو الجلوس إليهم والانصياع لهم وهذا يعطي الآباء فرصاً أقل لتنشئة أطفالهم(الكتاني فاطمة، 2000، ص77).

2- أسلوب التسلط: ويعني فرض الوالدين أو من يحيط بالطفل من إخوته أو أقاربه رأيهم عليه أو الحد من سلوكه.

ويتضمن هذا الأسلوب المبالغة في تشدد الآباء على أبنائهم دون الاهتمام برغباتهم واحتياجاتهم، ويعتمد على أساليب قاسية كفرض الطاعة، والتهديد والعقاب الجسدي والمعنوي والصرامة الزائدة وتحميل الأطفال مهام ومسؤوليات تفوق طاقاتهم، وأيضا يشمل طريقة أكلهم ونومهم ودراستهم وشكل لباسهم ونوع حلاقتهم، كل هذا دون الشرح والتفسير والإقناع (محمد علي أبو جادو، 2000، ص219).

وقد أظهرت الدراسات أنّ استعمال أسلوب التسلط في تربية الأبناء قد تكون له آثار سلبية كانتهاج أسلوب الرفض والمعارضة والشعور بالتعاسة والقلق والعداوة وضعف الثقة بالنفس وبالآباء مما يترتب عن ذلك مزيد من الصعوبات في وضع حدود تربوية سليمة ونشوء الفرد في اتجاه سلبي.

3- أسلوب الإهمال والنبذ: ويقصد به تجنب الآباء التفاعل مع الطفل، فيترك دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، ودون محاسبة على السلوك المرغوب عنه، ودون توجيه إلى ما يجب أن يقوم به أو ما ينبغي أن يتجنبه (فاطمة الكتاني، 2000، ص77).

ومن أشكال الإهمال عدم الإنصات لما يقوله الطفل أو ما يبديه من رأي، وإهمال حاجاته الشخصية، وحالات الانفصال، والطلاق، وخروج الأم من البيت لساعات طويلة، وكثرة عدد أفراد الأسرة.

ويدخل في هذا الأسلوب التفرقة وتفضيل أحد الأبناء على الآخرين، لأسباب كثيرة منها: الجمال، الذكاء، القوة، وولد جاء بعد معاناة، أو متفوق دراسياً، أو تفضيل الولد الأول على الصغير أو تفضيل الذكر على الأنثى أو العكس.

كما يدخل في هذا الأسلوب إظهار الإعجاب الزائد بأحد الأبناء والتعبير عن ذلك كالمدح أمامه وأمام إخوته الآخرين، وهذا قد يؤدّي إلى شعور الطفل الممدوح بالغرور والثقة الزائدة بالنفس، كما يؤدي إلى كثرة مطالبه، وقد يكوّن سلوكاً عدائياً نحوه من طرف الأبناء الآخرين.

وتتمثل ردود أفعال الطفل اللاّ سوية في عدة أوجه منها: الخضوع أو التمرد على الوالدين أو اِنطوائه على نفسه أو الإدمان على المخدرات والمسكرات وغيرها من أشكال الاِنحراف، ذلك

أنّ أغلب الاضطرابات النفسية تنشأ في جوٍ أسري بارد إنفعالياً حيث يشعر الطفل فيه بالإهمال(محمود السيد أو النيل، دس، ص46).

4- أسلوب التذبذب بين الشدّة واللّين: ويتجلى في عدم اتفاق الوالدين أو أحدهما على أسلوب تربية الطفل من ثواب وعقاب، وشدة ورخاء.

ويعني أيضا عدم التوازن في السلطة بين الأبوين، فيتضمن التقلب في معاملة الطفل بين الشدة واللين، فالسلوك الذي يثاب من أحدهما قد يرفض عند الآخر، وقد يثاب مرة على سلوك ويعاقب عليه مرة أخرى.

ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب سلبية لأن الأطفال قد يتكيفون مع آباء متساهلين أو متسلطين، لكنهم يجدون صعوبة في التكيف مع آباء متقلبين ومذبذبين.

وتُظهِر العديد من الدراسات، في هذا الصدد، أنَّ التذبذب في المعاملة يكون أكثر وضوحاً لدى آباء الأطفال المنحرفين سواء كان التذبذب في مواقف مختلفة أو بين الوالدين في المعاملة، فقد يعامل الأب أولاده على نحو مخالف لمعاملة الأم لهم وقد تختلف معاملة كلٍ منهما للأطفال في الموقف الواحد.

ونشير إلى أنَّ اللا توازن في السلطة بين الأبوين يظهر بوضوح في كثير من المجتمعات، إذ غالباً ما يرتبط العقاب البدني بدور الأب، وكثيرا ما تؤيد الأم زوجها في موقفه تجاه أبنائه في حضوره، لكنها تتصرف العكس في غيابه، فتغرق طفلها بالحنان والعاطفة لتمحو قسوة أبيه، فيتميز تصرفها تجاه الأبناء بالتفهم مع شيء من المرونة وإهمال العواقب، وهذا ما يجعل الطفل لا يفرّق بين التصرفين.

ونظراً لكون نمط التذبذب من أشد الأنماط خطورة على الطفل، وعلى صحته النفسية، إعتبرت الأبحاث والدراسات، في هذا المجال، التوازن في السلطة ضرورياً بين الأبوين لإعطاء الطفل صورة واضحة عن السلوك المقبول أو المرفوض (زينب حميدة بقادة، دس، ص92)

5- أسلوب التساهل: يتجلى هذا الأسلوب في أشكال من الدلال والحماية الزائدة وعدم عقاب الطفل أو نهيه عن أي سلوك خاطئ يقوم به، وعدم توجيهه أو تقويم سلوكه.

كما يدخل فيه تلبية كل رغبات الطفل وأمانيه، والخوف الزائد عليه من طرف والديه، وبقائه في أحضان والديه ومنعه من التعامل مع الأوساط الخارجية أو تكوين صداقات وكذا القيام بالواجبات نيابة عنه.

ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التربوية التي تعمل على تشجيع الطفل ليحقق رغباته بالشكل الذي يحلو له، وتعمل على الإستجابة المستمرة لمطالبه، وعدم الحزم في تطبيق الثواب

والعقاب، حيث لا يكلف الأبوان نفسيهما أي عناء في استخدام أي أسلوب من أساليب ضبط السلوك.

إنَّ الآباء المتساهلين غالباً ما يعرقلون إحساس الطفل بالأمان، حيث لا يبعث الإفراط في التساهل على الثقة، لأنَّ الرضوخ المستمر لمطالب الطفل قد يعكس ضعف الأبوين، وهذا ينافي حاجة الطفل للشعور بقوتهما اللاّزمة لحمايته حيث أكدت بعض الدراسات أنّ استعمال أسلوب التساهل في معاملة الأبناء غالباً ما يترك أعراضاً على شخصية الطفل (بهاء الدين خليل تركية، 2004، ص238).

كما يخلق فيه الإتّكالية وذلك راجع لعدم جعل الطفل يتحمل المسؤولية في صغره، وبالتالي يتعرض للفشل و الإحباط وعدم التكيف مع نفسه ومع مجتمعه.

وقد يجعل من الطفل شخصية منطوية غير اجتماعية، ضعيفة، غير قادرة على التعامل مع الآخرين، وقد يحرمه أيضا من اِكتساب المناعة الطبيعية ضد الأمراض والمشاكل الجسمية والاجتماعية والنفسية.

الاتجاه الثاني: ويعتمد أساليبا تربوية سليمة تؤدي إلى نمو الطفل في اتجاه إيجابي، وغالباً ما يعتمد على الضبط العقلاني القائم على الحب المدعم بعقلانية واعية، وتحديد سليم للمواقف ومتطلبات ذلك بشكل كبير. ومن الأساليب الشائعة في هذا الاتجاه ما يلي:

1-القدوة: أسلوب القدوة يعني إيصال السلوك عن طريق التقليد أو الملاحظة، فإنّ كان السلوك إيجابياً كانت القدوة حسنة وإنّ كان السلوك سلبياً كانت القدوة سيئة.

ذلك أنّ الاقتداء فطرة في الإنسان الذي يولد صفحة بيضاءاً لا يعلم شيئاً ثم يشرع في تعلّم ما يراه وما يسمعه شيئاً فشيئاً، لذلك نجد الطفل يلاحظ سلوك الكبار ويكتشفه ثم يقتدي بعد ذلك مباشرة.

ومثال ذلك أنَّ الطفل الصغير حين يشرع في التكلّم، فهو يكرر من الكلام ما يسمع سواءاً فهمه أو لم يفهمه، ويقلد والديه أو من يكبره من إخوته في أفعالهم وحركاتهم.

وكثيراً ما نتعلم بالملاحظة، وكثيراً ما يقلد التلميذ معلماً يحبه، والأطفال يقلدون كثيراً من المواقف والسلوكات التي يشاهدونها، كمن يرى معلماً يرسم شكلاً جميلاً فيحاول تقليده أو من يشاهد أستاذه يلبس ثياباً أنيقة وجميلة فيحاول تقليده، أو من يشاهد فناناً يمسك بالسجارة ويتمتع بها فيحاول تقليده.

وهذا الأسلوب يسمى بعدة أسماء منها: أسلوب الملاحظة، أسلوب التقليد أو المحاكاة، الأسلوب المتبادل، أسلوب النمذجة.

وعليه فإنَّ أسلوب النمذجة يدل على عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين، أي مشاهدة نموذج معين، وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني، لأننا نتعلم عادة من ملاحظة الآخرين وتقليدهم.

وهذا الأسلوب في التنشئة الاجتماعية من أنجع الأساليب، وهو يحدث بشكل عفوي، إذ لا يتطلب علماً كثيراً ولا مناهج معقدة، ولا تصميم برامج خاصة، وإنما يتطلب التزاماً صادقاً من الأفراد بما يقولونه وما يعتقدونه، وبالتالي فإنّ القدوة تقدم الأفكار والمعاني والقيم بلغة عملية، تحوّل المُثل إلى واقع، مما يمهّد للمقتدي الطريق لتمثل تلك القيم والمعاني وتحويلها إلى سلوك عملي.

وقد قال العلماء قديماً: " إنَّ الطبع لص " ومنه توصلّوا إلى أنّ مجرد المخالطة أو الملاحظة داعية إلى الاقتداء ولو من غير قصد أو شعور (islah way. com)

وإنّ من طبيعة البشر وفطرتهم أن يتأثروا بالمحاكاة والقدوة، أكثر مما يتأثرون بالقراءة والسماع، وخاصة في الأمور العملية.

ونشير إلى أنَّ الاستجابة تزيد كلما كان المقتدى به كبيراً في السن أو مشهوراً أو محبوباً أو يكون قد تلقى مكافأة على سلوكه، أو يعتقد المقتدي فيه الكمال والأفضلية، هذا ويضاف إليه ضعف المقتدي أمام المقتدى به، وقد قرّر ابن خلدون في هذا أنَّ المغلوب مولع بتقليد الغالب.

2- الحوار والإقناع: يعرف الحوار بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين اثنين أو أكثر بهدف التواصل الإنساني وتبادل الأفكار والخبرات وتكاملها للوصول إلى نتائج مفيدة، بعيداً عن الخصومة والتعصب، أو هو حديث بين طرفين أو أكثر، كل منهم يقصد عرض أفكاره وفهم أفكار الآخر.

والإقناع هو عملية إرضاء يقوم فيها المربي باستخدام الطرق المؤثرة، التي تجعل نفس المتربي ترضى بالشيء المتصور وتقتنع به.

يهدف هذا الأسلوب إلى أنّ ترى الأطراف المتحاورة ما لم تكن تراه، وتطلع على أشياء غابت عن أذهانها أو لا تعلمها (www.denana.com).

والتربية عن طريق الحوار والإقناع من الأساليب المهمة ذلك أنَّ الحوار الهادئ ينمّي عقل الطفل، ويوسّع مداركه ويزيد من نشاطه. وإنَّ تدريب الطفل على المناقشة والحوار الهادئ ومن ثَمَ الإقناع يجعل له مكانة بين محاوريه.

أمّا غياب الحوار من أسرنا ومدارسنا سيؤدّي إلى كبت أفكار الأطفال وهمومهم وطغيان الأنانية وحب الذات ومحدودية رؤيتهم للأمور والأحداث، بل ويؤدي إلى نشوء جيل الأولاد متصارع

مع جيل الآباء، وقد يسيطر الأول بزوال الثاني بحكم الشيخوخة وبحكم عوامل العولمة والتغير الاجتماعي.

3- الموعظة والنصيحة: الموعظة هي التعريف بالسلوك الحسن والحث عليه وبيان السلوك السيّئ والتنفير منه وتهدف إلى التذكير بالخير بطريقة فيها ترقيق للقلب.

وهي نوع من الحديث الموجه للإنسان لكي تلين نفسه وتكف عن شرورها وتفتح الباب أمام أشواق الروح وتطلعاتها.

والنصيحة هي توجيه المستمع بالكلام المباشر للامتناع عن القيام بفعل أو الإتيان به.

وكل إنسان يحتاج إلى الموعظة والنصيحة والتوجيه والتذكير مهما كان مستواه وسنه.

وينبغي للنصيحة أن تتوفر على شروط، كي تُحدِث الاستجابة، منها ما يتعلق بالناصح ومنها ما يتعلق بالمنصوح ومنها ما يتعلق بموضوع النصيحة.

أمّا الناصح فهو الناطق لمحتويات النصيحة، وبقدر علمه وخبرته وبراعته في إقناع المنصوح ومن ثم التأثير فيه والوصول إلى قلبه وعقله.

ولأجل ذلك لابد من توفر بعض الأمور منها ما يلي:

- على الناصح أن يتخير المكان والزمان المناسِبَيْن ويتحيَّن الفرصة والموقف الذي يترك أثراً إيجابياً في نفسية المنصوح.
- أن يتصف الناصح باللطف والرفق والرقة في التوجيه ولين العبارة، ذلك أنَّ الشخص الذي يتصف بالقسوة والتهور والاندفاع في التعامل ينفر منه الناس.
- أن يكون الناصح أهلاً لما ينصح إليه وأن يتمثل موضوع النصيحة، ذلك أنَّ السيرة الحسنة للناصح تترك أثراً إيجابياً في تقبل التوجيه والنصيحة.
- ألاَّ يكون النصح تشهيراً أمام الناس أو إذلالاً للمنصوح أو استعلاءاً عليه.
- أن يتخيّر الناصح النصيحة التي تُناسب عمر المنصوح وتتفق مع مقام السلوك.
- الاختصار في النصيحة بأن يبتعد الناصح عن الإطالة والإلحاح أو التكرار الممل.

4- الثواب والمكافأة: يقصد بالثواب كل ما يحصل عليه الفرد ويؤدي إلى شعوره بالراحة والفرح، وهو الباعث في عملية التربية والتعليم الذي يتحول إلى محفّز يثير سلوك الفرد ويحركّه نحو غاية ما.

وهذا الأسلوب يسمّى بالتعزيز الإيجابي، ذلك أنَّ النفس البشرية تميل بطبعها إلى الطمع في الثواب وتخاف من العقاب.

وقد بينت الدراسات أنَّ تعديل السلوك عن طريق الثواب والمكافأة يكون فَعَّالاً أكثر من تعديله عن طريق العقوبة.

والمكافآت أنواع منها ما هو غير مادي كالكلمة الطيبة أو الابتسامة، أو الهمسة الحانية أو النظرة الحنون، وقد تكون تصفيقاً واستحساناً، وربما احتضاناً وتقبيلاً.

وقد تكون شيئا مادياً مثل الجوائز أو المنح المختلفة أو تخصيص مبلغ مالي معين أو الإعفاء من القيام بأعمال معينة، أو قد تكون شيئا بسيطاً كإعطاء الطفل الحلوى، واللّعب أو النقود.

وقد تكون شيئا رمزياً كزيادة النقطة في القسم بالنسبة للتلاميذ أو الشكر والمدح والتشجيع في البيت أمام الأهل والأقارب.

5- القصة: هي حكاية تقوم على أحداث وصراع وعقدة وحل وأشخاص وزمان ومكان، تهدف إلى الإمتاع والتسلية والتعليم وتوسيع المدارك.

وتعتبر القصة من الأساليب التربوية المهمة في التعليم والتعلم وإيصال المعلومات وتوجيه السلوك وتعديله، فهي عبارة عن منظومة مركبة من شخصيات وأحداث وحلول تجذب انتباه القراء والمستمعين.

وتمثّل القصص خبرات وتجارب ومشاعر وأحداث الإنسان التي مرَّ بها في حياته سواء الواقعية منها أو المتخيّلة.

وللقصة دور هام في بناء الثقة وخلق الإبداع، وخاصة التي تشتمل على الصور، فهي تستحوذ على خيال الأطفال، وتوصل إليهم الأفكار.

وتستخدم القصة في تحقيق الأهداف التربوية لما لها من أثر كبير على نفسية الطفل، خاصة إذا وضعت في أسلوب عاطفي مؤثّر، وعلى قدر المهارة وقوة التأثير وجاذبية الموضوع القصصي تكون تأثيرات القصة على نفسية الطفل وسلوكه.

والقصة المؤثرة هي التي تستطيع أن تجعل الطفل يشارك وجدانياً في مجرياتها، ويتفاعل مع أبطالها، بشرط أن تكون بسيطة وواضحة بحيث تتماشى مع سن الطفل، وألاَّ تكون أحداثها كثيرة، وهذا ما يجعله يناقش ويطرح الأسئلة ويتأمل.

6- العقاب: هو أسلوب احتياطي يلجأ إليه المربي بعد استفراغ الوسع واليأس من الأساليب الأخرى، كالموعظة والنصح أو التوبيخ والتأنيب، فمن الأطفال من لا ينفعه كل ذلك فلا بد له أن يحس ألم العقوبة لكي يستقيم.

ذلك أنَّ الأطفال يتفاوتون فيما بينهم ذكاءاً ومرونة واستجابة، كما أنَّ أمزجتهم تختلف، فقد ينفع مع واحد النظرة العابسة كعقاب ومنهم من يكفيه الترغيب والترهيب، ومنهم من لا يردعه إلاَّ الضرب.

وعليه فإنه من الخطأ أن يعاقَب الولد على خطأ اِرتكبه لأول مرة لم يُسْبَق أنْ نُبِّهَ عليه.

ومن الأساليب في هذا الباب أيضا الأمر بتصحيح الخطأ عملياً وهي من صور العقاب الإيجابي، كأمر الطفل بإصلاح ما أفسد أو جمع ما فكك أو تنظيف ما لطخ، وكذلك تكرار كتابة ما أهمل كتابته وغيرها (islah way.com)

وتختلف درجة العقوبة من خطأ لآخر؛ إذ من الأخطاء ما يستحق الذم والتوبيخ ومنها ما يستحق الضرب ومنها ما يستحق السكوت والتظاهر باللامبالاة.

ونشير إلى أنّ الإكثار من العقوبة والمبالغة فيها تثير بغضاً للمربي وانعدام الثقة به، كما تؤدي إلى اضطرار الولد إلى الكذب والغش، أو تؤدي إلى كُرْه البيت أو المدرسة ومن ثم الفرار منهما.

7- المتابعة والمرافقة: المتابعة والمرافقة ضرورة تربوية وتبدأ منذ ولادة الطفل إلى اكتمال رشده وربما يحتاج بعض الأولاد إلى المتابعة مدى الحياة.

ويمكن تشبيه المتابعة في التنشئة الاجتماعية بالمتابعة الصحية البدنية المتمثلة في تزويد الطفل بالمأكل والمشرب والملبس والمأوى (www.denana.com)

ولعل أهم شيء في هذا الأسلوب هو وجوب بقاء الوالدين مثالاً وقدوة حسنة يستقي منها الأبناء أخلاقهم، فتصبح بالتالي، الرقابة مزدوجة كأنها متبادلة بين الطرفين، كل واحد يراقب الآخر بشكل غير مباشر.

ويبرز دور الأسرة هنا في توجيه و إرشاد الأبناء من خلال عدة أساليب يتبعها الآباء في تنشئة الأبناء، وهذه الأساليب قد تكون سليمة أو غير سليمة و كل منها ينعكس على شخصية الأبناء و سلوكهم سواءا بالإيجاب أو السلب.

ونشير إلى أنه إذا كانت الأسرة من خلال دورها كأهم وسيط من وسائط التنشئة تسهم في تشكيل سلوك الأبناء، فإنه لا يمكن إنكار دور الوسط الإجتماعي الذي توجد فيه الأسرة سواءا من خلال الحي أو من خلال المجتمع المحلي، وما يتسم به من خصائص الثقافة الفرعية التي تميزه عن غيره من سائر المجتمعات، والتي يكون لها تأثير لا يقل اهمية عن دور الأسرة على الأبناء، أي أن الوسط الإجتماعي يسهم إلى حد كبير في تبني أساليب معينة في التنشئة الإجتماعية تختلف

من مكان لآخر باختلاف الثقافة الفرعية لذلك الوسط الإجتماعي بالإضافة إلى المستوى التعليمي و التربوي للوالدين داخل الأسرة.

خاتمة:

من خلال ما سبق يمكن القول أنَّ التنشئة الاجتماعية هي مجموعة من العمليات التي يتم بها دمج الفرد في الإطار العام للجماعة التي يعيش فيها، بدءاً بالأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الواسع، إلى أن يتشكل هذا الفرد بسمات وصفات الجماعة المحيطة به.

بمعنى أنها العملية التي تحيل الطفل الصغير من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وذلك بتعلم الأفراد الجدد في المجتمع، وهم الأطفال، أساليب الحياة في مجتمعهم.

من هنا فإنَّ التنشئة الاجتماعية هي التي تجعل من هذا الفرد الجديد، بصورة تدريجية، إنساناً واعياً لذاته وشخصاً مُلِمًا ببعض المعارف والمهارات المتعلقة بمسالك الثقافة التي ولد فيها، وهي عملية تستمر طول العمر تتمخض في بعض نتائجها عن تشكيل وإعادة تشكيل التفاعلات الاجتماعية، ذلك أنها تتيح المجال للأفراد بأن يُنَمُوا أنفسهم ويطوروا طاقاتهم ويتكيفوا مع ظروف الحياة المستجدة حولهم.

وإنَّ اختيار الآباء والمربين للأساليب السليمة تساعد على التوافق النفسي والاجتماعي للأبناء، وبناءاً عليه فإنَّ إدراك الأبناء لآبائهم كأنهم يتقبلونهم ويفهمون مشاكلهم ومتاعبهم، ويخفِّفون من أحزانهم، ويقضون أوقاتاً طويلة للتحدث معهم، يفكرون في الأشياء التي سوف تُدْخِل السرور في نفوسهم، ويُظهرون حبهم لهم، هذه الرعاية تجعل الأبناء أكثر ميلاً للثقة بأنفسهم وبآبائهم، ويتوافقون توافقاً حسناً، ولا يميلون إلى الشعور بالنقص.

قائمة المراجع:

1. القرآن الكريم

2. باركر وآخرون(دس)، علم الاجتماع الصناعي، ترجمة محمد علي محمد وآخرون، منشأة المعارف، مصر

3.بهاء الدين خليل تركية(2004)، علم الاجتماع العائلي، ط1، الأهالي للطباعة.

4. جمال الدين ابن منظور(1988)، لسان العرب،ط1،دار الجيل، بيروت، لبنان.
5. جمال محمد صقر(دس)، اتجاهات في التربية والتعليم، دار المعارف، مصر.
6. جماعة من المؤلفين(دس)، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
7.حامد عبد السلام زهران (1985)، علم النفس الاجتماعي ، ط 5، عالم الكتب، القاهرة.

8.زكي محمد إسماعيل (1980)، أنثروبولوجية التربية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية.
9. زكي محمود هاشم (1980)، الجوانب السلوكية في الإدارة ، وكالة المطبوعات، الكويت.
10. زينب حميدة بقادة(دس)، أثر الوسط الاجتماعي في جنوح الأحداث، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الجزائر 2.
11. عبد الرحمن ابن خلدون،(1981)، المقدمة ، دار القلم، بيروت.
12. عدنان يوسف العتوم و آخرون(2005)، علم النفس التربوي-النظرية و التطبيق،دار المسيرة، عمان.
13. فاطمة منتصر الكتاني(2000)، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية ، دار الشروق، عمان، الأردن.
14. ماكيفر وبيدج (1971)، المجتمع ، ترجمة السيد محمد الغزاوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
15. مجدي أحمد محمد عبد الله(2003)، علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
16. محمد عاطف غيث (1979)، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
17. محمد علي صالح أبو جادو (2000)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، ط 2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
18. محمد علي صالح أبو جادو(2008)، علم النفس التربوي،دار المسيرة،عمان.
19. محمود السيد أبو النيل(دس)، علم النفس الاجتماعي، ط 4، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
20. مراد زعيمي (2002)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، منشورات باجي مختار، عنابة، الجزائر.
21. مرسي سرحان (1981)، اجتماعيات التربية ، ط 3، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
22. معتز الصابوني(2006)، علم الاجتماع التربوي ، ط 1، دار أسامة للنشر والتوزيع، ودار المشرق الثقافي، عمان، الأردن.
23. وجيه الفرح(2006)، التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ، ط 1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. Islah way.com
25. www.denana.com

هابرماس من التّأثّرات إلى النّشاط التّواصلي.

Hebermas from the influence to the communicational act.

د.عمران جودي

جامعة باجي مختار عنابة- الجزائر

Dr.Amrane djoudi

Badji Mokhtar Annaba university-Algeria

ملخّص: وفّق هابرماس بين الماديّة التّاريخيّة لماركس والوثوقيّة الأمريكيّة، وكذا النظريّة التطوّريّة عند بياجيه وكولبرغ والتّحليل النّفسي عند فرويد، وهو في هذا يحاول تقديم نظريّة في المناقشة والأخلاق باسم "النّشاط التّواصلي".

نحن نعيش داخل الكلام ونعمل ضمنه، وتفاديه يعدّ من قبيل المستحيل، حتّى الفلسفة ليست أكثر ممّا نقوله في المجتمع، بالمقابل، تعتبر المصالحة مع الحداثة سببا رئيسيّا في جميع أعماله البارزة، ومن أجل هذا يعمد إلى استرتيجيّة محاربة الطّابع الكلّي في الفلسفة المتعالية وجعلها أكثر محايثة لحياة النّاس وواقعهم، والإبتعاد قدر المستطاع على الأحكام النّهائيّة.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة، المناقشة، الحداثة، العقلانيّة، المجتمع، الحوار.

Abstract: Habermas combines Marx's historical materialism with American pragmatism, as well as Piaget and and kohlberg's theory of development, and freud's psychoanalysis. Developing a highly respeced theory of moral and lrgal discussion entitled " communicative action".

We are always in the language and we move inside, to go beyond language is not possible for us. Even philosophy is only a "talking" within a society that is common to us. Indeed, he considers "the reconciliation of modernity that divides itself "as the highest motive of this monumental work. To do this, he pursues the strategy of "attacking the universalist problem of transcendental philosophy.

Key words: language, discussion, modernity, rationality, society, dialogue.

مقدّمة:

إنّ الدّارس والمتّتبع لتاريخ الفلسفة رغم تعدّد ظروف ومناهج التّأريخ لها إلّا أنّها تلتقي عموما في التّمييز بين أربعة مراحل أساسيّة في تاريخ الفلسفة: الفلسفة الإغريقية، الفلسفة الوسيطية، الفلسفة الحديثة، والفلسفة المعاصرة، سيجد أنّ هذه الأخيرة ما هي إلا انعكاس للفلسفة الحديثة بشكل نقدي يتماشى والمعطيات الجديدة للتاريخ، الأمر عائد بالأساس إلى أنّه لا يمكن الحديث عن فلسفة معاصرة إلا في ظلّ فلسفة حديثة كرّست بكل محمولاتها موضوعات العقل المعاصر، والذي أراد أن يكون أكثر تخصّصا وتحرّرا وانفتاحيّة، منتشيا بذلك إنسانيّة اندثرت تحت وطأة النّزعة الأداتيّة التي تدّعي خطاب العلميّة.

علينا أن نعرف أنّه لا يمكننا أنّ نفهم المنطلقات الفلسفيّة لتواصليّة هابرماس ما لم نعرّج على الجذور الأولى للأصول الفكريّة التي اعتمدها وناقشها، كما أنّ نظريّته هذه والتي لاقت رواجا كثيرا في الدّراسات اللّغويّة والحداثيّة على حدّ سواء كانت نتاج نظريّات أخرى سبقتها دراسة وتحليلا، هذا التّحليل والإحالة لابدّ أن يعيدنا إلى اللّغة التي تحملها مجموعة من الكلمات والعبارات المتجسّدة في قالب نسمّيه جملة أو نصّا، بحيث لا يمكن أن يكون مغلقا أو مستقلاّ على الدّوام، ويجب على الباحث أن ينشغل أيمّ انشغال بهذا التّنافس لأنّ مسؤولية كبيرة إزاء المجتمع كتفكير وككمارسة تجعله مضطرّا للوقوف بين تعمّق الأطر المختلفة لفكرة التواجد مع الغير وتفسيرها، وبالتّالي محاولة النّهوض بالإشكاليّات المحيطة بهكذا تواجد باعتبار أنّ مفهوم أيّ كلمة أو نشاط يختلف باختلاف الأغراض التّي تؤدّيها، فهذه الكلمات وإن كانت صادرة من عقولنا أو واقعنا الحسّي إلّا أنّنا لا نستطيع أن ننكر أنّ الفهم عمليّة عقليّة تتحكّم فيها شروط موضوعيّة، هنا تظهر الهوّة شاسعة بين إخضاع الفعل التّواصلي أو الخضوع له، لأنّ المشكلة في التّفكير الفلسفيّ هو تنوّع اتجاهاته من جهة، وصدى الإنفصال المزعوم بين الوعي والأشياء بين النّصوالفهم من شأنه اختزال المواجهة والتحدّي، وإذا كان من الضّروري أن نبحث عن ماهية العقل ونفحصهذا المصطلح تاريخيّا، وأن نتبنى موقفا نقديا إزاء أيّ مشروعيّة يمكننا من خلالها معرفة العقلانيّة والمعرفة العلميّة، لابدّ من تتبّع التطوّر الحاصل على مستوى العقلانيّة في كلّ حقبة تاريخية، أين بدأت كمنهج فلسفي في الفلسفة اليونانيّة وانتهت كمنهج نقدي في المعرفة مع الفلسفات التّواصليّة.

من هنا فإنّ كلّ نظريّة للحقيقة تعتبر ضربا من العبث، وتجعلنا نتخلّى بالتّالي عن الطّموح الإبستمولوجي الذي يقتضي تقويم العلاقة بين أفكارنا وأفكار الآخرين والعالم الذي نعيش فيه، ومنه يتحوّل سؤال العقلانيّة إلى سؤال للحدود لا سؤالا للمعايير؛ إذ لا يجب أن ننظر إليها ببساطة كهوّة تفصل بين الواقعي حقّا والممكن الأفضل، فهناك دوما مكانا لإعتقاد معقول يمكن أن تتقدّم من خلاله أحداث جديدة أو فرضيّات معلنة أو حتّى لغة جديدة.

إنّ قوام التّفسير واللّغة هو في عدم تعبيرنا عن النّصبنظرة العلماء والسّيكولوجيين وإنما في محاولتنا الكشف عن خباياه ومحاولة الوقوف على غايته، كما نهتمّ بالبنية العميقة التي تكتنف

بدورها أفكارا كثيرة فإذا كانت الماركسيّة قد نادت بتغيير العالم فإنّ اللّغة والتّفسير عملت على فهم وشرح الواقع، إذا كان العلم والمعرفة العلميّة همّهما السّيطرة على العالم الفيزيائي "المعرفة قوّة"، فإنّ في مجال التفسير سنكون إزاء لقاء من نوع أخر بين الإنسان والعالم.

I- التّواصليّة منطلقات وأبعاد:

1- المنطلقات الفلسفيّة لتواصليّة هابرماس:

أ- المنطلق الماركسي:

يدافع التصوّر المادّي للتّاريخ عند ماركس K. Marx (1818، 1883) عن تأثر الأحداث التاريخيّة بالعلاقات الإجتماعيّة وبالأخصالعلاقات المتواجدة على مستوى الطبقات أو البنيّات المجتمعيّة، بالبحث عن أسباب التطوّر والتحوّلات التي تطرأ على المجتمعات وكذا وصف الشّروط الحقيقيّة للنّاس في ظلّ الرأسماليّة المتوحّشة.

ينطلق هابرماس من الرّؤية الماركسيّة التي ترى أنّ الدراسة التّاريخيّة لماركس من زاوية الإنتاج المادّي هي أساس وجود المجتمع، والسّياسة والأخلاق والدّين كلّها مظاهر تقوم على أساس الإنتاج وهو عصب المجتمع، وهذا الأخير يقوم على طبقات تعكسها المصالح المتضاربة التي تقوم على العداء، ومن ثمّ تقدّم وجود المادّة على الوعي بمعنى أنّ المادة أو الوجود هما أصل ظهور الوعي أو الفكر، وهي فكرة اتّخذ منها ماركس محورا لنظريّته كإيديولوجيّة واضحة المعالم يمكننا من خلالها معرفة الأساس المادّي والإقتصادي للعالم وهي تتطوّر باستمرار على أساس جدلي بالبحث عن القوانين العامّة والقوى الدّافعة لتطوّر المجتمع الإنساني بصورة عامّة، كدراسة تاريخ المجتمعات والشّعوب وتاريخ تغيّر مختلف النّظم الإقتصاديّة والإجتماعيّة داخل المجتمع، يقول ماركس:" في البند الأوّل من الفصل الأوّل جرى بمزيد من الصّرامة العلميّة استنتاج القيمة من تحليل المعادلات التّي يعبّر من خلالها عن أيّة قيمة تبادليّة كما تمّ الإعراب بوضوح عن الصّلة بين ماهية القيمة وتحديد مقدارها بوقت العمل الضّروري اجتماعيّا" (كارل ماركس، 1985، ص17).

من هنا عمل هابرماس على إفراغ الماركسيّة من طابعها الرّوحي، وهو ما يخوّل له بدفع الماركسيّة من اليوتوبيا (Utopie) إلى درجة العلم بالواقع، إلى أن ساد تصوّر يعتبر الماركسيّة علما قائما بذاته يمكّننا من فهم قيمة الظّاهرة الإقتصاديّة والإجتماعيّة فهما دقيقا وواضحا، والإثبات الدّقيق والواضح لتلك المظاهر بطريقة علميّة وعقلانيّة ومنهجيّة قائمة على وقائع موضوعيّة وحتميّة.

يتمثّل جوهر العقلانيّة في خضوع أفكارنا للتّجربة النّقديّة التي تنتهي إمّا بدعم الفرض أو دحضه، لذا يعتقد هابرماس أنّ طبيعة المجتمع الإنساني تكمن في كونه مجتمعا مفتوحا شأنه شأن الخطاب المعرفي والعلمي، أين تكون السّيادة للأفكار التي يقرّ بها النّقد على أنّها الأصلح والأنجع، وهو الأمر الذي لا يمكن التماسه إلاّ في المجتمعات اللّيبرالية التي تقدّس التّفكير الحرّ والممارسة الفعليّة للفكر التحرّري، ويذهب هابرماس إلى حدّ القول بأنّ الماركسيّة تولّدت من

أسباب نفسيّة بحتة، تبحث في بعض الأزمات التي أدّت إلى يأس الإنسان من العقل في مقابلة العقل، وكذا فشله الذّريع في رسم معالم مستقبل يتخارج فيه العقل بحثا عن عقل آخر باسم الواقعة التّواصليّة، وهي مفروضة أساسا كون أنّ الإنسان لم يسبق له أن تواجد وحيدا وحتّى وإن حدثت وحدته المطلقة فستكون إحدى حالتين: إله (ذات مؤلّهة) أو حيوان (ذات فارّة من أصل ذاتيتها) فأدّى بذلك إلى انبعاث إشكاليّة التّواجد وحلّ التوحّد في الزّعم التّذاوتي الزّمكاني المتعلّق بكلّ شيء ماعدى المفارق والترنسندنتالي، حيث أنّ من طبيعة الخطاب أنّه يسري على الحالات الواقعيّة قدر سريانه على الحالات الممكنة، وهو ما يصرح به ماركس عندما يتحدث عن الغرض الرئيسي لكتابه رأس المال "الهدف من الكتاب هو تفادي القانون الإقتصادي لحركة المجتمعات الحديثة" (Karl Marx, 1969, p 37)، وكأنّنا إزاء كتاب تنتهي صلاحيته بمجرّد انتقال حركيّ تصنعه الذّات المحرّكة لأشياء العالم ووسائل الحياة، لأنّ الماركسيّة من وجهة نظر هابرماس جزء من العالم الطّبيعي، وهو جزء يسمح لنا بإعادة قراءة النّظريّة التّواصليّة في أبعادها المختلفة وكذا إعادة بنائها من زاوية نقديّة يظهر فيها المجتمع صورة أو مجموعة من الصّور تصنعها تفاعلات الذّوات تعبيرا ونشاطا، وفي هذا يقول هابرماس:" إنّ الماديّة التّاريخيّة ليست دلالة كشفيّة فحسب، بل هي نظريّة لتطوّر اجتماعيّ" (يورغن هابرماس، 2002، ص65).

من جانب آخر انتقد هابرماس النّظريّة الماركسيّة التي أولت اهتماما كبيرا للعامل الإقتصادي والمنطق المادّي، وهو الأمر الذي أفضى إلى هيمنة العقل الأداتي على جميع الوظائف الحيويّة في المجتمع؛ ونقصد بالدّرجة الأولى اختزال النّشاط الذّواتي إلى مجرّد علاقات الإنتاج والبنيّات الإقتصاديّة، وهو ما جعل هابرماس يقتنع بضرورة التّمييز والفصل بين العمل والتّفاعل، خاصّة وأنّ ماركس قد اقتنع تمام الإقتناع بأنّه يجب إخضاع حركيّة المجتمع إلى المنطلق المادّي وتحديد جميع أطره استنادا لخاصيّاته المميّزة، وإذا كانت الماديّة بوجه عام هي من يفسّر وعي الكائن وليس العكس، فإنّها وبهذا تلحّ عند تطبيقها على الحياة تفسير الوعي الإجتماعي على ضوء المنطلق المادّي، وفي هذا يرى هابرماس تجاوزا كبيرا لفكرة التّواصل والتّفاعل بين الذّوات، ويلحّ على ضرورة استبدال المنطق المادّي بمنطق آخر يكون أكثر تحقيقا للذّات الواعية وأكبرا تحقّقا للذّات في إطار شروط الوعي التي يمليها الواقع.

ب- المنطلق المثالي الهيجلي:

تتّسم فلسفة هيجل بصبغة مثالية، والأمر عائد بالأساس إلى أنّ هيجل نظر إلى الفكر بوصفه الأساس والحقيقة النّهائيّة لكلّ شيء، أو وبصيغة أدق أنّ كل حقيقة لا بد أن تكون فكرا، وهذا ما يدعنا نقول بأنّ ما ليس فكرا ليس حقيقة، ومادام يعزو كلّ موجود إلى الفكر فإنّ هذه الأسبقيّة هي بمثابة بداية الخيط الثّوري في المثاليّة الهيجليّة، بمعنى أنّ أساس المادّي هو اللّامادي وحقيقة الأوّل تكمن في الثاني، كما أنّ الحقيقة لا يمكن أن تكون متناهية إذ أنّ كلّ متناهي لا

يمثّل حقيقة وهذا هو حال الموجودات الخارجية وبهذا فإنّ الفلسفة الحقّة هي الفلسفة المثاليّة التي يكون موضع تأمّلها في اللّامتناهي بوصفه هو الحقيقة عينها.

في كتابه "العقل في التّاريخ" يؤكّد أنّه "إذا لم تكن الفكرة الواضحة عن العقل قد تطورت بما فيه الكفاية في أذهاننا في بداية دراستنا للتّاريخ الكلّي، فلابدّ أن يكون لدينا على الأقلّ الإيمان الرّاسخ الذي لا يتزعزع بأنّ العقل موجود فعلا في التّاريخ، وأنّ عالم العقل والإرادة الواعية ليس نهبا للصدفة، وإنّما لا بدّ له أن يتجلّى في ضوء الفكرة الواعية بذاتها"(فريدريك هيجل،2007، ص79)، هنا يقرّ هيجل بأن تاريخ العالم ما هو إلا مسار تطوريّ للعقل ينعكس بدوره ضمن الفكرة التي تكون معقولة بالضرورة، ويُنظر لها من منظور تطوري باعتبارها تجلّ لتاريخ العقل التطوّري.

يوضّح هابرماس أنّنا نستخلص من فكرة العقل الهيجليّة تطوّرا يشكّل المجرى العقلي الضّروري لروح العالم، ذلك الرّوح الذي تظلّ طبيعته واحدة وإن يكن يكشف عن هذه الطّبيعة الواحدة في ظواهر العالم المختلفة، كتفاعل الذّات مع الآخر في حالة الصّراع حتّى الموت بحثا عن التّفوّق ونيل الإعتراف، ومن فكرة التطوّر هذه جاء الديالكتيك الهيجلي؛ إذ يعتبر أنّ العالم وفكرته المطلقة لا يعيشان ولا يتجلّيان إلّا في سيرورة الحركة والتطوّر المتّصل، وأنّ العالم يفسّر كما يتطور إلّا من خلال حركة تغذية رجعيّة بين الذّات والذّات، فلا شيء ثابت وأنّ كلّ شيء يتحرك ويتغير في تفاعليّة تواصليّة لا تعرف نهاية، ولفهم الظواهر التي تحيط بنا لا يكفي أن ندرسها كما هي موجودة بل ينبغي أن نفهم كيف تطورت، لأنّ كلّ ما حولنا هو نتيجة تطور سابق، يقول هابرماس:" لا تتواصل الأنا مع ذاتها بوصفها آخرا وإنّما أنا مع أنا أخرى بوصفها آخر"(يورغن هابرماس، 2002، ص15)، فالذّات مفهومة بهذا الشّكل لا يمكن أن تكتمل إلّا مع الآخر واكتشاف الآخر يقودنا إلى فهم الذّات في إطارها الإجتماعيّ؛ ونقصد في جميع أبعاد الظّاهرة التي ينتمي إليها الإنسان من لغة وأخلاق وسياسة واقتصاد... فالذّات حتى وإن بدت ساكنة فهي تحمل حركة تدفعها إلى الآخر وصراعا بداخلها يكشف عن تداوليّة خطابيّة، كما أنّه توجد فيه مؤثرات وقوى تُبقي عليها في المظهر الذي نعرفها عليه، ومؤثرات وقوى أخرى تجنح إلى تغييرها نوعيّا في كلّ ظاهرة لسانيّة وفي كلّ علّة تحدث استجابة لموقف معيّن؛ بمعنى أنّ الصّيرورة تعتبر بمثابة المعمل الذي تنتج فيه كل حقيقة، أمّا إمكانيّة وجود الصّيرورة فيتوقّف في حدّ ذاته على تكوّن الوجود من ذاتين متفاعلتين على الأقلّ بحيث لا يمكن الفصل بينهما في شروط الفهم، كما تُعتبر كلّ من الوحدة والإنفصال الأبديين لهاتين الذّاتين عن السرّ الذي يطبع الوجود بخاصيّة الإستمرار حتّى على مستوى المتناقضات.

مسّ تأثير النّظريّة التّواصليّة العلوم الإجتماعيّة والتاريخيّة على حدّ سواء، ورغم ذلك لم تُلغ الواقع المادّي بل دعت إلى دراسته والإبحار في حالات تطور الفكرة من ذات إلى أخرى، هذا الإنتقال في المكان بواسطة التّخاطب استطاع أن يكرّس للعقل ويتجاوز كلّ معطى تأمّلي، وهو الأمر الذي سيطر على الفكر الغربي لعصور طويلة ووجد له مكانا في تواصليّة هابرماس

والمنعطف اللّغوي بشكل متجذّر ومتأصّل كحجّة غائيّة جوهرها اللّغة، والتي ستكون بمثابة وجه آخر للفكر من جهة وحقيقة للعالم.

انطلاقا ممّا سبق رأى هابرماس أنّ قول هيجل:"... زيادة على ذلك فإنّ الفلسفة تعرض المطلق في نشاطه وفي إبداعاته، وهذه هي الطريقة التي بها يصبح المطلق محسوسا به أو لذاته، إنّه يصبح الروح ومن ثم فإن الله يكون بالإدراك ثمرة للفلسفة" (فريدريك هيجل، 2001، ص57)، يتعلّق أساسا بمكانة الدّين بوصفه غاية في حدّ ذاته، وعليه فالجوهر الأساسي في الخلاف عن علاقة الفلسفة بالدين في موقف هيجل يظهر من خلال فكرته عن الوحدة بين الطبيعة البشريّة والإلهيّة، الأمر الذي يوحي بنوع من الترنسندنتاليّة على مستوى الخطاب ونحن نعرف تمام المعرفة بأنّ إدراكات الدّين حسيّة صوريّة والفلسفة إدراكاتها تكوّن نفسها عن طريق المفهوم، لذا لا مجال للتّوفيق بين العاطفة الدينيّة والفهم من وجهة نظر العقل لأنّ هذه الأخيرة ليست بعد متحرّرة حقّا من الصّور الحسية، لذلك فإنّ الفكر النظري وحده يبرز هذا المضمون في وضوحه التام باعتبار أنّ العلاقة بين الذّوات هي الوحدة غير القابلة للإنفصام عن شروط الواقع والتي سيبدو فيها التّواصل أو الإقتران أو الوجود "مع" لحظة رئيسية من لحظات العقلانيّة التّواصليّة، والتي تلعب بدوورها دور الفضاء الذي تجد فيه الذّات الإنسانيّة كمالها وهي لا ترى نفسها في إلّا من خلال مثيلاتها وهي تبحث عن الوعي بذاتها (شروط الفهم).

جـ- المنطلق الكانطي:

يرى هابرماس أنّ الحديث عن كانط يجعلنا أمام صراع مزدوج؛ ضدّ التّجريبيّة وضدّ العقلانيّة الدّوغمائيّة إذ يقول كانط في فهم الدّوغمائيّة:" إنّنا نتعامل مع مفهوم ما دوغمائيّا (حتّى ولو كان يجب أن يكون مشروطا تجريبيّا) حينما ننظر إليه على أنّه متضمّن تحت مفهوم آخر للشّيء مكوّنا مبدأ العقل، ونعيّنه وفقا له وفي المقابل نحن نتعامل معه نقديّا حينما ننظر إليه فقط بالنّسبة إلى الملكة المعرفيّة فينا وبالتّالي إلى الشّروط الذاتيّة لنفكّر فيه من دون أن نذهب إلى تقرير أيّ شيء بخصوصموضوعه؛ فالتّعامل الدّوغماتي مع مفهوم هو إذا ذلك التّعامل المتّفق مع ملكة الحكم المعيّنة، أمّا التّعامل النّقدي فهو الذي يتّفق مع قانون ملكة الحكم فقط" (إيمانويل كانط، 2005، ص347)، وتعتمد نظريّة المعرفة في العقلانيّة الدّوغماتيّة على نوع من التّطابق بين الذّات والموضوع، وهو تطابق يمكن ترجمته على أساس تناسق الأفكار والأشياء، أي اتّفاق يتضمّن في ذاتيته غائيّة وشرطا لاهوتيّا كضامن لهذا الإنسجام، أين يكون هذا الإتفاق مفسّرا على أساس انسجام مسبق Harmonie préétablie.
ينتهي هابرماس إلى ضرورة تقييد الذّهن بحدود القوّة الحاسّة والتّجربة، لتنتظم الأشياء وفقا لفكرتي المكان والزمان مؤكّدا أنّ العقل الإنساني جدلي ينبثق عن تفاعله مع الغير تأثيرا وتأثّرا، ويعرض نفسه ويناقض العقل فعاليته الفكريّة بمعزل عن التجّربة، منتهيا بذلك إلى بناء ميتافيزيقا نقديّة تسمح لنا باستبدال أخلاق الواجب بأخلاق النّقاش من خلال إبراز ضرورة وضع مبادئ عقلانيّة تتجاوز الأسس الميتافيزيقيّة، وتجعل الإنسان يحسّ بالمسؤوليّة اتجاه

الواجب التّواصلي، وعندما يتحدّث هابرماس عن التّذاوتيّة فإنّه يسمها بالصّبغة الكونيّة والشّريعة الإنسانيّة، ولأنّه مبدأ فإنّ حريّة الإرادة تكون أساسا له في القيام بالواجب باعتبارها أخلاقا للمناقشة، وعلى ضوء هذا المبدأ وإذا كان كانط يؤكّد أنّ القانون الأخلاقي هو الباعث الأساسي للإرادة المجرّدة بينما الخير الأقصى هو موضوعها (فريال حسن خليفة، 2001، ص75)، فإنّ هابرماس يرى أنّ أخلاقيّات التّواصل تعتمد على ممارسة التّصنيف القائم على الحوار والنّقاش في سبيل الوصول إلى قواعد أخلاقيّة تتّسم بالكلّية والشّموليّة بإخضاعه لمختلف مستويات التّقييم العقلاني الذّاتي تزامنا مع قدرات الإنسان وحدود الإمكانيّات المفتوحة أمامه، وذلك بغرض الوقوف على خبرات الإنسان الممكنة.
وفي هذا المستوى بالضبط يقرر كانط استحالة المعرفة العلميّة للأشياء في ذاتها أو النّومان (Noumène) فالعقل يستطيع أن ينتج خطابا في الظّواهر لكنّه لا يستطيع أن يقدّم خطابا في الأشياء ذاتها، وهو ما يرفضه هابرماس بأنّ من شروط التّفاعليّة هو خلق هكذا خطابات بين الذّوات بعيدا عن الأحكام المتعالية، إذ الكائن العاقل نفسه عقلا وجزءا من العالم المعقول ولا تسمّى علّيته إرادة إلا بمجرّد كونها علّة فاعلة في هذا العالم، ولكنّه يشعر كذلك من ناحية أخرى بأنّه قطعة من العالم المحسوس الذي يحتويه الفهم ولا يتجاوزه، ويستمدّ العقل ميكانيزماته المعرفيّة من خلال ملكة الحساسيّة التي تتضمّن فكرتي الزّمان والمكان وملكة الفهم التي تمكّننا من معرفة تلك الإحساسات، أي أنّ الفهم هو القوّة المنتجة للمقولات والحدوس اللّتان تشكّلان كلّ معارفنا؛ فبدون الحساسيّة لا يكون الموضوع معطى وبدون الفهم لا نستطيع التّفكير في الموضوع وهي بمثابة اختزال الوقائع والظّواهر إلى معطيات هندسيّة تنطبق على المفاهيم الريّاضيّة قبليّا(Emmanuel Kant, 1987, pp 62, 63)، غير أنّ إمكان هذه الأفعال لا يمكن أن تدرك عن طريق هذه العليّة التي لا نعرف عنها شيئا، بل ينبغي بدلا من ذلك أن تدرك من حيث أنّها جزء من العالم المحسوس وأن تفهم من ناحية تحدّدها بظواهر أخرى مثل الرّغبات والميول (إيمانويل كانط، 2002، ص161).
من هنا يمكن أن نفهم الموقف الكانطي إزاء المعرفة على أنّه محاولة للإبقاء على الميتافيزيقا من خلا نقد النّزعتين العقليّة والتجريبيّة باعتبار أنّ النّزعة العقليّة لا بدّ لها أن ترسم لنفسها حدود البحث؛ فالتّركيبات القبليّة مستقلّة عن التّجربة لكنّها لا تنطبق إلاّ على موضوعات التّجربة، والفهم عاجز تماما عن سحب القوانين القبليّة من الطّبيعة (Emmanuel Kant, 1993, p 92)، كما أنّ النّزعة التّجريبيّة قاصرة تماما على تجاوز المعطيات الحسيّة وتلغي أو تنكر شروط كلّ يقين موضوعي، كما تشكّك في وجود القوانين الأوليّة المستقلّة عن التجّربة، وهو ما يفسّر في نظر هابرماس أيضا استحالة الوصول إلى معرفة العالم الجوهري للأشياء كما هي في ذاتها كما أنّ مفهومات الفهم ومقاربة العالم لن تكون على الإطلاق تجريبيّة بالمعنى الفيزيائي بل مجرّد نوع من الإدراك الحسّي المباشر القائم على التّذاوت، بقي أن نعرف أن قدراتنا العقليّة والحسيّة عاجزة تماما على توفير الأحكام الموضوعيّة الصّحيحة بشأن الأشياء إلّا عن طريق اتّحاد أحدهما بالآخر وجمع النّتائج التي يقف عليها العقل وتلك التي يتضمّنها الواقع.

2 ـ المنطلقات الإجتماعيّة:

أ- ماكس فيبرM. Weber (1864، 1939):
خصّصهابرماس في كتابه "نظريّة الفعل التّواصلي" أكثر من مئة صفحة لماكس فيبر حيث كان مهتمّا بالبعد السوسيولوجي لهذا الأخير، خاصّة ما تعلّق بفكرة العقلنة التي لعبت دورا هامّا في المجتمع الرّأسمالي فالعقلنة قد جعلت الإنسان في أبسط مراتب العقل، حيث تنامت النّزعة التّشاؤميّة في عقل المجتمع الرّأسمالي والمجتمعات الغربيّة بصفة خاصّة، يقول ماكس فيبر:" التّنظيم العقلاني للمؤسّسة مرتبط بتوقّعات السّوق المنتظمة وليس بالفرص اللّاعقلانيّة والسياسيّة"(Max weber, 1905, p 18)، ويرى من زاوية أخرى أنّ التّنوّع الثّقافي هو الأساس في المبادئ العالميّة التي تصدرها حيّوية وفعالية الأسس المستمدة من مجابهتها للظّروف السوسيوثقافيّة، واعتبرت هذه العلاقة شرطا أساسيا لبناء النظام الاجتماعي في هذه المجتمعات حيث أسست لعلاقات التعاون والتضامن، وخلقت إطارات للتواصل المعنوي والمادي كشرط لازم لقيام كل حياة اجتماعية، كما كانت هذه العلاقة ذات طابع تماثلي وتكاملي.
فمن جهة، غالبا ما اجتمعت الصفة الماديّة والرّوحيّة في العلم، فإما أن يكون العلم مفرطا في تقنيته ويتحمل مسؤوليات اجتماعية تتجلّى في أدوار سياسية، وإمّا أن يكون البعد الرّوحي للمجتمعات الرّأسماليّة حاضرا بقوّة، فيكون بمثابة إطار مقدّس ومقرّر للرّوح الجماعيّة في مجالاته المختلفة.
من جهة أخرى، بقدر ما عمل العقل على حماية النظام الإجتماعي بتزويده بالشرعية اللازمة على مستوى حاجياته وقضاياه، وكان عنصرا حاسما لتوليد الاحترام والقدسيّة للقانون كعمليّة تنظيميّة بغض النّظر عن طبيعتها، بالقدر نفسه، عمل نظام العقلنة دون استثناء أيّ بعد من أبعادها على فرض نمط صلب وإطار محدّد لا ينبغي للذّات أن تتخطّاه لتمارس إنسانيّتها وتمّ اعتبار هذه السّلطة شرطا لكلّ وجود اجتماعي. يقول هابرماس:" إنّ ماكس فيبر أدخل مفهوم العقلانيّة كي يحوز فاعليّة الإقتصاد الرّأسمالي، وشكّل حركة الحقّ الخاصبالبرجوازي وكذا السّيطرة البيروقراطيّة، وتعني العقلنة بداية اتّساع المجالات الإجتماعيّة التي تخضع لمعايير الحسم العقلاني"(يورغن هابرماس، 2002، ص42).

وفي مقام آخر وغير بعيد من هذا الطّرح نجد هابرماس يعتبر أنّ هذه العقلنة تدعو إلى الأداتيّة، وبالتّالي تحويل الإنسان إلى موضوع طبيعي يتجرّد فيها كلّيّا من مجموعة الخصائص التي ينفرد بها بمجرّد أنّه ذات إنسانيّة واعية، لذا نجده ينادي بعقلنة جديدة من شأنها تشريف المعطى الإنساني في جميع أبعاده وهي عقلانية تواصليّة تتّخذ من التّفاهم والتّوافق والإجماع معايير وآليات لها، يقول ماكس هوركايمر.Horkeimer M (1895، 1973) موضّحا هذا الإنفلات الذي تقوده العقلنة:" ما ينقصالعلم هو سعيه الدّائم نحو دراسة الظّواهر الطّبيعيّة على حساب المظاهر والآليات الإجتماعيّة، كدراسة القمر مثلا بدلال الإنسان" (Max Horkheimer, 1970, p 357)، فالإستمرار في التّعامل مع العلم بمعزل عن فاعليّة الذّوات يعتبر استجابة لكثير من القوانين الحتمية والصراعات العنيفة مع قوى مختلفة، وبدل السّعي إلى عقلنة كلّ شيء بكثير من الحماس وبذل الجهود المكثّفة والمضنية في اكتساب المعرفة والتقنية من أجل

السيطرة على الطبيعة، علينا الحديث عن الإنسان وعن التكوين النفسي الأمثل للأفراد داخل المجتمعات من جهة، وعن أساليب التّواصل المثاليّة بين الشّعوب والحضارات المختلفة من جهة أخرى، وكلّ ذلك من شأنه بناء الشخصية المتكاملة في المجتمع الحديث ذات التصوّر الدّقيق عن تصوّر العالم، وعن أسلوب العيش فيه، وإمكانيات التفاعل والتّعايش مع الآخر داخله، وذلك في حركيّة متغيرة باستمرار تنطلق من الرؤية المعاصرة التي أصبح فيها العقل البشري يمجد أكثر فأكثر التقنية العلمية، والتكوين المتطور، والمهارة في التصرف، وذلك ترسيخا للتطور النوعي الذي سار فيه هذا العقل من البدائيّة إلى الثقافة إلى التّكوين إلى التقانة، وبين هذه المفاهيم من العلاقات الجوهرية الواضحة والدّفينة العميقة ما لا يحصر بالمقاييس المرئيّة.

ب- هربر ميد H. Mead (1863،1931):

تعتبر التّفاعليّة الرّمزية واحدة من أشهر المرتكزات التي تستند عليها النّظريّة الإجتماعيّة في تحليل الأنساق اللّغويّة منن زاوية المجتمع، كون أنّها تنطلق من العالم الأصغر والذي يظهر في نشاط الأفراد كمقدّمة لفهم السّلوك العام؛ والسّلوك العام يتجلّى في أدوار مختلفة باعتبارها معان ورموز، وهو ما يجعل حركة الذّات مرهونة بـ:

-البناء النّسقي للدّور الإجتماعي.
-الفعل والوظيفة الإجتماعيّة.

اشتهر ميد بنظريّة التّفاعليّة الرّمزيّة والتّي أكّد فيها على دور الرّموز في التّفاعل بين الأفراد، حيث يرى أنّ البشر يعيشون في عالم زاخر بالرّموز أو بالأحرى أنّ جميع عمليّات التّفاعل بين الأفراد تتعلّق بنوع من التّبادليّة على مستوى الرّموز والتّواصل الإنساني، وذلك من أجل متابعة عمليات الإنتاج الفكري والمادي وجعلها مكتسبات للإنسانية قاطبة، والواقع أنه لا يمكن القيام بهذه دون الاهتمام بالبحث في ثقافة المتفاعلين على مستوى المجتمع الواحد، من أجل امتصاص مظاهر الفرقة التي تعم مظاهر الحياة فيها مما يخلق لدى مواطنيها غالبا صعوبة التعامل مع الآخر، حيث إن بعض هذه المجتمعات لم تنجح بعد حتى في تأمين العلاقات الجادّة بين أبناء شعوبها، بما في ذلك تطوير العلاقات الإنسانية عبر ثقافة تواصليّة.

ولذلك يبدو أن الثقافة باعتبارها تفاعلا هي قدرات بناءة يقوم بها أفراد مجتمع معين، وعليه يصبح الحديث عن تاريخ الثقافة والحضارة حديثا عن تفاعل ثقافيّ واستجابة حضاريّة موضّحا كل ما يتعلق بجوانب الحياة: سواء ما تعلّق بالإقتصاد، أو الأنماط الفكريّة أو العمليّة كونها تمثّل سيرة عامّة للإنسانية في جميع مظاهرها الإجتماعية مما ينتقل من جيل إلى جيل في مجتمع أو مجتمعات متشابهة، ووصف النشاط الإنساني ثقافيّا وحضاريّا عبر الأزمنة تتواصل نوعيا فيما بينها لتقيم جسرا تواصليّا باعتباره نشاطا جمعيّا (تواصل ثقافيّ وحضاريّ)، وذلك ما يحدد لنا بعمق التّوافق الحاصل في مسويات الخطاب وكأنّنا أمام إطار يحدّد للذّوات طريقة التّحاور

ونمط الكلام ، ومعنى ذلك أنه يصبح من خلال هذا التّحليل يستمدّ تفاعله من شروط المجتمع الذي يتكلّم فيه، فيكون التّواصل عنوان المجتمعات البشرية في توافقها واختلافها، أما التّفاعل فهو جملة من الإستعدادات التي يزوّد بها الفرد وهو يعبّر عن حاجياته لتتوسّع إلى مجالات الإبداع، وهنا بالضّبط رأى ميد أنّ الفرد في حدّ ذاته نتاج العلاقات الإجتماعيّة la production des relations sociales باعتباره يمتلك الحقيقة في حدّ ذاته، وذلك بوصفه عقلا ونفسا تتخطّى إطار الفيزيس لتقول بنشاط الأنا في جزئه العفوي، وتتوحّد بالآخرين من زاوية أنّها ضمير ناشئ عن المعايير الإجتماعيّة، ثمّ تلتقي هذه التّقسيمات ضمن إطار بيولوجي يتميّز بالإندفاع نحو التصرّف وردّ الفعل، من خلال اتّصالات رمزيّة من اللّغة إلى المشاعر مرورا بالتعقّل تماما كما تتطوّر من المحاكاة إلى اللّعب إلى الوقوف على شروط اللّعبة، هنا يتحفّظ نوعا ما هابرماس عندما يبيّن أنّ الحجّة التي تدعم التحوّل اللّغوي نحو النّظريّة الإجتماعيّة لابدّ أن تؤيّد إقامة التّفرقة بين النّسق الإجتماعي والحياة اليوميّة؛ إذ أنّ الرّغبة في تأمين أولويّة التّحرّر من اللّغة قد تقوّضت بمحاولة تقييد أشكال التّحرّر من المجتمع (إيان كريب، 1999، صص319، 320).

اعتبرت هذه العلاقة شرطا أساسيا لبناء النظام الإجتماعي في هذه المجتمعات، حيث أنّ التّأسيس لعلاقات التعاون والتضامن يبدأ من تحديد العوامل المساهمة على مستوى كلّ نشاط، هذا وبدون أن نهمل شروط عوامل التواصل المعنوي والمادي كشرط لازم لقيام كلّ حياة اجتماعيّة بالمعنى التّفاعلي في إطار العلاقات، كما كانت هذه العلاقة ذات طابع تماثلي وتكاملي تهدف إلى الفهم والإحترام المتبادل بين الذّوات ممّا يجعلها تتحمّل مسؤوليّات اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة...

3- المنطلقات اللّسانيّة:

أ- جون أوستين John Austin (1911، 1960):

يرى جون أوستين أنّ أهميّة اللّغة لا تكمن في بنيتها التّركيبيّة فقط كما كان سائدا ومتعارفا عليه فيما قبل بل تكمن أساسا في الدّور الذي تلعبه كوسيط من أجل الإتّفاق والتّفاهم، وعليه فإنّ ما يهمّنا في نظره هو الوصول إلى التّخاطب والتّوافق، رغم أنّ هذا الأخير كثيرا ما يكون شاقّا وطويلا، وليس الغرض من البحث عن هذه البنية التّركيبيّة مقصورة على معرفة مجهودات الإنسان و أشكال المعاملات و تأثيرها في حياتنا، بل من غرضه أيضا التأثير في إرادتنا، و تعديلها وما يتوافق والشّروط الضّروريّة لقيام نشطات الإنسان على أكمل وجه، ثمّ تقويم الأشياء على قدر اعتمادها على إرادتنا و وإرشادنا إلى طريقة الحياة الصّحيحة بما فيه كمالنا ومنفعة النّاس، لكن هذا لا يعني القول بعدم جدوى أيّ محاولة لضبط النّفس عقليّا ونقديّا في تلك الميادين التي يبدوا فيها الإرتباط بالجماعة والتوجّه نحو الفعل عنصرا أساسيّا في الوضع، حيث يصبح الإعتماد الخفيّ للفكر على الوجود الجماعي وعلى تجذّره في الفعل شيئا مرئيّا ويصبح من الممكن حقّا الوصول إلى نمط جديد من السّيطرة على عوامل في الفكر لم تكن من قبل خاضعة للسّيطرة (كارل مانهايم، 1980، ص86).

إنّ الإتّفاق يتمّ بواسطة اللّغة العادية وليس بواسطة اللّغة الإصطناعيّة، حيث لم يعد أوستين يقيم ذلك التّقسيم التّقليدي بين العبارات من جهة إخباريّتها من عدمها من جهة أو الإحتكام إلى معيار الصّدق والكذب من جهة أخرى، وفي هذا يقول اوستين:" لطالما توهّموا حينما افترضوا أنّ شأن الحكم في القضيّة إمّا أن يصف حالة شيء ما وإمّا أن يثبت واقعة عينيّة، ممّا يعني أنّ حكم القضيّة إمّا أن يكون صادقا أو كاذبا" (جون أوستين، 1991، ص13)، ويرى أوستين أنّ كلّ الجمل وكلّ العبارات مهما كانت طبيعتها فإنّ الوحدة الأساسيّة للّغة هي الأفعال الكلاميّة التي يتمّ إنتاجها في الموقف الكلّي الذي يجد مخاطبوه أنفسهم فيه، ممّا يعني أنّ الأقوال عند أوستين مرتبطة بالأفعال وبالشّيء التي تمّ إنجازه من خلال الكلام؛ فقولك لشيء ما يعني النّطق به وهو ما يولّد تأثيرا على المتلقّي أو السّامع.

إنّ التقارب بين الأفراد والجماعات لا يتحقّق من خلال التّقريب بين مذاهبها أو منظومات قيمها أو مرجعياتها الثقافية الخاصّة بها، ولا يتحقّق بتاتا من خلال إضعاف ما تشعر أنّه يمثّل خصوصيّتها، وإنّما يتمّ ذلك التّقارب بين الجماعات من خلال توسيع دائرة مشاركتها في مرجعيات إضافيّة، من هنا يصنّف أوستين الأفعال الكلاميّة إلى:

-فعل الكلام أو الفعل المتضمّن في القول Acte locutoire
-قوّة فعل الكلام أو الفعل المتضمّن في القول Acte illocutoire
-لازم فعل الكلام أي الفعل النّاتج عن القول Acte perlocutoire

من هنا استفاد هابرماس من نظريّة أفعال الكلام وعمل على تطويرها وإغناء نظريّة الفعل التّواصلي بمعطياتها، وهو ما يتمثّل أساسا أنّ كلّ قول هو فعل "إنّ قول شيء ما يعني أنّنا تصرّفنا أو فعلنا شيئا ما أو على وجه آخر أنّ النّطق بشيء ما هو حصول تعلّق المفعوليّة، حيث يحتاج التّصرّف في حدوثه إلى النّطق"(جون أوستين، 1991، ص115).

وهنا يقتضي بنا الأمر أن نتّجه إلى ما الخطاب وأن نتساءل عن طبيعة الفعل أو المقول عن الفعل، وأول ما نلاحظه فيه أنه مثل سائر الأشياء، إلا أنه يتميز عنها جميعا لأنه يفصح عمّا هو أكثر من الشيء ذاته باعتباره يمكّننا من ملاحظته كنشاط، إنه رمز لأن شيئية العمل المقول تبدو كأنها البنية التحتية التي يشيد فوقها العنصر الحقيقي فيه.

هنا يكون الكلام معبّرا عن الفاعليّة الحيّة والممارسة العمليّة لمسار الفهم في سياق جدليّة القول/المفعوليّة من أجل كشف حيثيّات التّواصل وخلفيّاته، وإذا كان القول وثيق الصّلة بعمليّة الفهم فإنّ من شأن المفعوليّة أن تجعل العقلانيّة التّواصليّة قادرة على الإنتقال من مرحلة الفهم إلى مستويات الإفهام.

ب- نعوم تشومسكي Noam Chomsky (1928):

جاءت النّظريّة التّوليديّة والنّحويّة في اللّغة كنقد للتأسيس البنيوي، ومحاولة منه لتجاوز مثل ذلك التّصوّر في اللّغة خاصّة وأنّه يقتصر على الوصف دون أدنى تفسير، وفي هذا السياق أكّد على الكفاءة والأداء الكلامي؛ بين ما يقوله الإنسان نظريّا وما يقوله فعليّا.

من هذا المنطلق أعجب هابرماس بفكرة الكفاية اللّغويّة عند تشومسكي، وبالمقابل طوّرها إلى كفاية تواصليّة عندما سعى إلى بلوغ درجة المتكلّم المثالي القادر على إنجاز فعل لغوي سليم، فنحن نلاحظ أنّ هابرماس قد تجاوز طرح تشومسكي الذي يؤكّد على الذّات والقدرة اللّغويّة دون تركيزه على الجانب التّواصلي مع الآخر، وبهذا التصوّر نجد أنفسنا أمام ذات واحدة وطرف واحد بينما يركّز هابرماس على الذّات والذّات المغايرة من أجل تكريس فكرة التّداوليّة بدل الذّاتيّة.

ذلك لأنّ الحوار يستدعي النظر بمنظور كوني لواقع العالم، واستحضار مشكلة الذّات والكون بأسره لا الإنزواء داخل ذاتيات مفرطة في ذاتيّتها تحجب التعرف على خارطة العالم البشرية باسم القدرة أو الكفاءة اللّغويّة، وتعيق فهم الذّات على حقيقتها في الوقت الذي تسعى فيه إلى التركيز على القواسم المشتركة بين ثقافات العالم جميعا؛ أي ليست إشكالية حوار الثقافات في أن تستعيد كل ثقافة موقعها الضائع ودورها المفقود في شبكة علاقات القوة التي لا حصر لها في العالم، وهنا تكمن ضرورة بناء التوافقات الكبرى وشبكة العلاقات بين الثقافات على أساس المصالح في بحث مشترك عن فن للعيش معا أو الدخول في سجال قيمي أو تبارٍ أيديولوجي بين الكفاءات اللّغويّة، فالهدف من الحوار هو التوصل - في النهاية - إلى الإتّفاق على صياغة مجموعة متناسقة من القيم العالمية التي تأخذ في اعتبارها التنوّع الإنساني الخلاّق، يقول هابرماس:" إنّنا نتحدّث عن المصلحة التقنيّة أو العلميّة للمعرفة في نطاق أنّ الأوساط الحيّة للنّشاط الأداتي وللتّفاعلات المصوّغة من خلال الرّموز، لكون معنى صحّة الملفوظات الممكنة لمعارف ليست لها وظيفة إلّا من داخل هذه الأوساط: إنّها مستقلّة تقنيّا أو أنّها فعاليّة عمليّة" (Habarmas Jürgen, 1976, p 223)

ومادام الأداء يتضمّن قواعد لم يتلقّاها الإنسان من قبل، يمكن افتراض أنّ الإنسان يمتلك بفطرته قواعد صوريّة أوليّة إزاء الأشياء على ضوء تركيبات لغويّة، وعموما فإن هابرماس يتبنّى مسلّمة المتكلّم المتألّق عند تشومسكي والذي بإمكانه التّصرّف في اللّغة على نحو توليدي غير محدود، حيث وسّع من الكفاءة اللّغويّة إلى الكفاءة التّواصليّة والتي ستصبح أشمل وأوسع من مجرّد الإنجاز اللّغوي، وفي هذا يقول هابرماس:" تشكّل اللّغة بنية تساعد داخل علاقة جواريّة على التّغيير الفردي من خلال المقولات العامّة بحيث أنّ الفهم التّأويلي يجب أن يخدم هذه البنية نفسها والتي تقوم بوظيفة النّظم المنهجي للتّجربة التّواصليّة اليوميّة للتّفاهم مع الذّات ومع الآخرين" (Henri Albert, 1987, p 40).

رغم تأثّر هابرماس بالكفاءة اللّغويّة التي أقرّها تشومسكي، إلّا أنّ تصوّره قد سجّل تمايزا واضحا عن نظريّة القدرة اللّغويّة التي كانت سائدة إلى حدّ ما، ذلك أنها لم تتصور ثنائية الخطاب كتفاعل أو لحظة من لحظات المغامرة البشرية في تواجدها في غطاء اجتماعيّ أو كنظام لغويّ، يلزم على الإنسان في أن يفكر وفق هذا النظام الذي قرّره على النّحو الذي أراد أن يمارس فيه نشاطه وإنسانيّته، وذلك من خلال إعادة تأويل مبدأ السّيادة اللّغويّة، تلك السّيادة التي لا يمكن أن تصل إلى مستوى القدرة على التّعبير عن ذاتها إلّا في الشّروط الخطابيّة لعمليّات ذاتيّة متمايزة.

4- المنطلق التّحليلي النّفسي:

أ- سيغموند فرويد Sigmund Freud (1856، 1939):

فيما يتعلّق بــ علم النّفس التّحليلي Psycho-analyse (الذي سيتحوّل فيما بعد إلى التّحليل النّفسي بدءا من 1913) يؤكّد فرويد في أكثر من مرّة أنّه قائم على أسس استقصائيّة، يتمّ بواسطتها معالجة التطوّرات النّفسيّة وكذا الإختلالات العصبيّة عبر مراحلها المختلفة، وهو ما يجعلها علما جديدا غرضه تقديم فهم جديد للإنسان؛ من حيث التّطوّرات النّفسية الحاصلة والشّروط الموضوعيّة التي تحيط به وتؤطّره، يقول فرويد:" قبولنا وجود جهاز نفسيّ يتبنّى مهمّته انطلاقا من وجوب الخبرة التي تطوّره والتي تنتج الأحداث الشّعوريّة على ضوء ظروف خاصّة، وبعض الشّروط المعينة والمحدّدة جعلتنا على أهبة إقامة علم النّفس على أسس مماثلة لتلك العلوم الأخرى كالفيزياء" (Sigmund Freud, 1996, p 47).

يرفض فرويد زعم الماركسيّة بحجّة أنّ السّلوك الإنساني أكبر وأعقد من أن يُفسَّر على ضوء مبدأ واحد إضافة إلى وجود شبه معرفي بين مجاله الجديد والمجالات العلميّة المتطوّرة، يضيف فرويد في هذا الشّأن:" من المستحيل التّسليم بأنّ العوامل الإقتصاديّة هي الوحيدة التي تحدّد مسلك النّاس في المجتمعات المختلفة، فمن الحقائق التي لا سبيل إلى إنكارها أنّ الأشخاص والأعراق والأقوام المختلفة لا تسلك سلوكا متشابها إذا ما عاشت في ظروف اقتصاديّة واحدة، وهذا كاف لتفنيد فكرة طغيان العوامل الإقتصاديّة على كلّ ما عداها من العوامل"(سيجموند فرويد، 1980، ص214)، فالسّلوك الإنساني أكثر تعقيدا من أن يفسّره قانون واحد وهو الأمر الذي يستوجب الإعتماد على أكثر من مبدأ للوقوف على علله المختلفة واستخلاصشروطه الموضوعيّة، ويرى هابرماس أنّ الزّعم المعرفي لمدرسة التّحليل النّفسي يصعب التّدليل عليه وفق الآليات والمعايير المعقولة إلّا من خلال الدّور المنهجي للفهم والتي لم تكن بعد قد وصلت إلى اكتمالها من الوجهة النّفسية والمعرفيّة، ممّا يجعلهما حبيستي آليات وتقنيات محدّدة تتحدّد من خلال الإشارات (يورغن هابرماس،2001، ص8).

هدفت مدرسة التّحليل النّفسي إلى وضع القوانين النفسيّة التي تتحكّم في السّلوك الإنساني ممّا أدّى في النّهاية إلى وضع قوانين تساعد على التحكّم في السّلوك وتوجيهه صوب غايات ومقاصد محدّدة سلفا، هذا الشّرط رأى فيه هابرماس قصدا هامّا يمكن من خلاله التّعبير عن مساعي العقلانيّة التّواصليّة والتي كثيرا ما ترتدّ إلى شروط الفهم العام.

من هنا فإنّ معيار قبول النّظريّة النّفسيّة عند هابرماس ينحصر في مدى جرأتها بالمقارنة مع الأحوال المحيطة بين الذّوات المتفاعلة في تمفصلها في إطار التّواصل، وإذا ما استطاعت بكيفيّة خاصّة أن تتوقّع نوعا جديدا من الظّواهر التي لم ينظر فيها من قبل، فإنّ نجاعتها كنشاط مشروطة بمدى قدرتها وجرأتها على التّبليغ.

ب- جون بياجيه Jean Piaget (1896، 1980):

لا تنفكّ الإبستمولوجيا التّكوينيّة التي بشّر بها بياجي أبدأ عن مفهوم البنية، ذلك المفهوم الذي جعل العديد من الباحثين يعتقدون أنّ البنية تضمّ ثلاث أفكار وهي على التّوالي: فكرة الكمال وفكرة التحوّل وفكرة التّنظيم الذّاتي، وفي الحقيقة وإلى جانب ذلك يتضمّن مفهوم البنية فكرتي التحوّل والبحث عن تنظيم ذاتي وليس (التّنظيم الذاتي) بغية التكامل فيه كون أنّ فكرة الكمال مرفوضة بالمطلق، لأنّها لو صدقت لما صدق محتوى الإبستمولوجيا التكوينية بالمعنى الذي أرادت العقلانيّة التّواصليّة أن تستفيد منه، يقول هابرماس في هذا السّياق:" إنّ المشاركين في مناقشة ما لا يمكنهم أن يحلموا بإدراك توافق حول ما يمكن أن نسمّيه القاسم المشترك المتساوي بين الجميع، إلّا إذا قام كلّ واحد منهم بالخضوع ذاتيّا إلى ذلك التّمرين الذي يمكننا من خلاله تبنّي وجهة نظر الآخر، بغية تحقيق ما يسمّيه بياجيه زحزحة تدريجيّة للأنا عن المركز Décentralisation وبالمرّة زحزحة للذّات المتمركزة حول ذاتها ومن ثمّة التّخلّي عن تلك النّظرة المركزيّة في تفاعل الفهم مع العالم القائم" (يورغن هابرماس، 2010، ص23).

حدّد هابرماس قواعد تتمّ من خلالها مناقشة أخلاقيّة تأبى استبعاد أيّ طرف من مجال اللّسان من جهة وكذا تجنّب الوقوع في مغبّة الذّاتية من جهة أخرى، حيث تسعى العقلانيّة التّواصليّة إلى توضيح المعرفة التّذاوتيّة استناداُ إلى أطرافها وإلى نشاطها الإجتماعي، بالإضافة إلى الأصول السّيكولوجيّة للأفكار والعمليّات التّخاطبيّة القائمة على الحسّ المشترك، تماما كما تأخذ الإبستمولوجيا التّكوينيّة في اعتبارها الصّياغة المنطقية التي تنطبق على بنيّات الفكر المتوازنة، وعلى حالات معيّنة من التّحوّلات التي ينتقل فيها الفكر في مجرى تطوّره من مستوى إلى آخر، وهنا ركّز بياجيه على زاوية النموّ المعرفي من خلال مفهوم البنية؛ كونها تمثّل مجموعة تحوّلات معرفيّة تأتي نتيجة إعادة بناء الحصيلة المعرفيّة للفرد انطلاقا من الخبرة التي يكوّنها من احتكاكه بالعالم الخارجي، لذا تتكوّن البنية عند بياجيه في المجتمع عن طريق التّفاعل مع الآخر وانشغالات الذّات مع ما يجري في المحيط الذي تتواجد فيه.

من هنا نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون, وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة – شكلت فيما بعد الأسس الحديثة لعلم نفس النمو – هو العالم جان بياجيه، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذّكاء لدى الأطفال وفاتحاً الطريق إلى نظرة ومنظمة جديدة في التّربية وعلم النّفس.

ومن خلال تتبّعنا للمحطّات الفكريّة والفلسفيّة والإجتماعيّة عند هابرماس نرى أنّه استفاد من فلسفات ونظريّات عديدة، مكّنته من إعادة بناء نظريّته النّقديّة الإجتماعيّة استنادا إلى الديالكتيك في تحليل فكرة العمل والعلاقات الإجتماعيّة بين الذّوات الفاعلة، وبذلك أصبح العقل فاعليّة تواصليّة تقوم على الجماعة وتفاعلا يسوده الحوار والنّقاش والتّفاهم وتكافئ الفرصبين جميع الأفراد.

عمد هابرماس من خلال قراءته لجميع الفلسفات والنّظريّات والمدارس بعد غربلتها وتفكيكها إلى تأسيس أنتربولوجيا متعدّدة الإختصاصات، الغرض منها إقامة فاعليّة تواصليّة يكفلها النّشاط الفلسفي والإجتماعي على حدّ سواء، ويبدو أنّ هابرماس من خلال كلّ اعماله وكتاباته يصبّ اهتمامه على فلسفة الحداثة في تمفصلها مع العمليّة التّواصليّة والعقلانيّة من جهة، والحداثة الغربيّة من جهة أخرى والتي لا تنفكّ بدورها عن العقل والنّقد.

5- أهمّ نتائج الدّراسة:

من هنا يمكننا القول أنّ تواصليّة هابرماس تميّز بين أسئلة القانون وأسئلة الواقع، بين سياق التّحلي) وسياق التّفسير نظام المبادئ ونطام الغايات، ومن جهة أخرى يفضّل هابرماس الوظائف الحجاجيّة للّغة التي تقودنا إلى قوانين العيش معا في إطار تواصل يهدف إلى إقامة الفهم، وهي غاية تقوم على جانبين:
-الإستناد إلى الوعي بين الذّوات في المجتمع استيفاء لشروط التّفاعل.
-محاربة كلّ أشكال الأداتيّة التي من شأنها أن تنجب مظاهر الهيمنة والسّيطرة، لإنّ استمرارية العلم بدون ضوابط ينتهي إلى موت نشاط الذّات.
من جهة أخرى وعلى ضوء العقلانية النّقديّة نستشفّ علاقة متعدّية تتضمّن العلوم الطبيعيّة والفلسفة والعلوم الإجتماعيّة، بحيث أن أي تغيير يحدث في تطوّر العلم الطبيعي كما لاحظنا في سياق البحث ينعكس مباشرة على الفلسفة والعلوم الإجتماعيّة والإنسانيّة، وهذا ما يؤكّد وحدة وجدليّة المعرفة الإنسانيّة، لهذا جاءت معظم النظريّات الإجتماعيّة والعلميّة المعاصرة بمثابة ثمرة التّمازج والتّعايش الخصب مع التيّارات الفلسفيّة المعاصرة، والتي كانت بمثابة ثورة منهجيّة تركت فيها فلسفة هابرماس أثرا عميقا في العلوم الطبيعيّة والسوسيولوجيّا المعاصرة على حدّ سواء.
تقوم مهمة الفلسفة التّواصليّة على محاربة وتجاوز مختلف أشكال الوثوقيّة، وبالتّالي كيف يمكننا تمييز الخطاب الأداتي عن خطاب آخر أراد أن يكون إنسانيّا بحتا.
ما أظهره هابرماس هو أنّ كل هؤلاء الذين يجعلون من المسار الأداتي مفتاحا للمنهجيّة العلميّة ليسوا قادرين على إعطاء معيار للنّشاط التّذاوتي، وبالتّالي من اللّازم اقتراح شيء آخر، وهنا دافع هابرماس عن موضوعيّة التّواصل؛ وهي مسألة يمكن أن نفهمها من خلال معنيين:
-الوجود الفعلي والواقعي للعالم لذا فإن العلم يتكلّم عن عالم واقعي موجود أساسا، بكّل تناقضاته ومشكلاته.

-ارتباط موضوع المعرفة بالذّات العارفة، كما أنّه كي نتمكّن من الحديث عن النّظرة الإجتماعيّة لابدّ من توضيح التّعارض بين علم شروط الذّات وغاية التّواصل في إطار مجموعة من العلاقات المؤسّسة.

المشكلة الرئيسيّة لتواصليّة هابرماس تتمثّل في نموّ المعرفة القائمة على الإدراك العام، دون أن يؤثّر بشيء على الفاعليّة الذّاتيّة والنّشاط البينذاتي، الأمر الذي يجعل من نموّها تعبيرا صريحا لمستوى المجتمع، ونقصد بالدّرجة الأولى مستوى التّعارض والتّوافق على مستوى الخطاب الواحد؛ فإذا كان الصّدق أو الإقتراب منه غاية الفهم فإنّ منطق المعرفة يتطابق مع نظريّته في التّواصل، كيف لا وهو يرفض رفضا قاطعا كلّ فهم مفارق لا يعتدّ بشروط الواقع، كما أنّ رفضه فكرة السّيطرة جعلته يعتبر قضايا الفهم على أنّها ميل واستعداد، وإحلاله المنطق الدّاخلي الذي يتحكّم في عمليّة استعمار العالم المعيش جعل من الذّات عنصرا رئيسيّا في عمليّة إنتاج المفاهيم العلميّة وإنكار سؤال المصدر، بقدر ما يتعلّق الأمر بالكشف عن المنطلق البنيوي للتّركيبة التّذاوتيّة. وبطبيعة الحال تبقى اللّغة كعامل مركزيّ من شأنه تقويض الفكر الوضعي والميل الأداتي، ويحدّد هابرماس بالعقلانيّة التّواصليّة كلّا من الفلسفة والعلم مع إقرار كلّي بفاعليّة الذّات من جهة، وفتح أبواب الحوار والدّفاع عن وجهات النّظر المختلفة بغية تأسيس صحيح للمعرفة من جهة أخرى، وهو تأسيس تلعب فيه اللّغة دورا هامّا (صياغة المشكلات والنّقد المتبادل).

ويتعيّن النّظر، بالخصوص، إلى أنّ نظريّة من هذا النّوع تؤكّد على ادّعاءات الصّلاحيّة على ضوء أطروحتين:

-تتعلّق الأطروحة الأولى بمسألة الحقيقة Question de vérité وهي مسألة تأسيس العقلانية التّواصليّة والنقديّة انطلاقا من الموضوعيّة العلميّة، وبناء على فكرة منظّمة Idée régulatrice تتمثل في فكرة الاقتراب من الحقيقة Approximation de la vérité.
-يتبنّى هابرماس الأطروحة الثّانية في جانبها الميتافيزيقي حيث يوحّد مفاهيم وتصوّرات الإبستمولوجيا التطوريّة Epistémologie évolutionniste ورأى من خلالها أنّ المعرفة الإنسانيّة تتعارض مع مستويات المعرفة البيولوجيّة، بفضل ميزاتها النقديّة من جهة ولكونها في النّهاية مجرّد تعديل للتوقّعات البيولوجيّة من جهة أخرى.
ومن هنا يكون هابرماس قد دافع على:
-بناء المعرفة التّواصليّة من خلال مبدأ الكشف المضموني للبنية الدّاخلية للذّات في أزمة العالم المعيش.
-انفتاح الحقيقة التّذواتيّة؛ حيث لم تعد هناك قاعدة مطلقة أو بداهة واضحة بذاتها يحلّ مكانها الإثبات بقدر ما يكون الحقيقة من قبيل الإحتمال والممكن في شروط الفهم ومستويات الخطاب.
-الإيمان بقيم التعدّد ورفض كلّ أشكال الدّوغمائيّة والإستبداديّة التي تكرّس عقلية الأنساق المغلقة.

-شكّلت التّواصليّة النّقديّة حاجزا وسدّا منيعا أمام كلّ تأويل يتوخّى بشكل من الأشكال إعطاء مبرّر معرفيّ أو إيديولوجيّ، وقد خلقت مفاهيمه تفكيرا جديدا في علاقة الذّات بالعالم، هذا الرّسم يعكس البرنامج النّظري الذي اختاره هابرماس لنفسه مميّزا بين فلسفة السّياسة ونظريّة العلوم الاجتماعيّة، حيث يتحرّك على أرضيّة فكريّة متينة وعريضة مجادلا كلّا من الفرويديّة والماركسيّة متجاوزا منطق الميتافيزيقا الغربيّة الثّنائي القيمة، وهو ما يحتّم أيضا إحداث تمييز قاطع بين المعرفة والعلم باعتبار أنّ القوانين الطّبيعيّة هي التي توجّه العلم على ضوء منهجيّة محدّدة سلفا، كما أنّ نتائجها لا تقول الكلمة الأخيرة وهو ما ننعته بنوع من التّواصل المفتوحة، لكن هذا لم يمنع أن نلحظ بعض الثّغرات في عقلانيّة هابرماس التي حتّى وإن نجحت في إحداث نقلة في المنهج وطريقة التّفكير، إلّا أنّه بقي وفيّا لبعض ما انتقده، ففي سبيل الإعداد التقدّمي والجماعي للوقوف على خصائصالتّواصل، ساهم هابرماس بشكل وافر بتوضيح موقفه إزاء هذا المشروع؛ ليبيّن أنّ أيّ معرفة تذاوتيّة لابدّ أن تكون قابلة للإتّفاق من طرف مجتمع أو مؤسّسة، لكن فيما يتعلّق بمعيار الفهم المتعلّق بالفاعليّة التّواصليّة يبدو أنّه غير قابل للإحاطة في كثير من الأحيان، إذ ليست كلّ الخطابات مشيّدة على النّموذج الأفهومي؛ كما أنّ بعضها لا يمكن أن تؤدّي إلى تنبّؤات محدّدة ودقيقة، أو حتّى اقتراح خبرات منتجة في شروط مماثلة، بحيث يجب أن نميّز بين خبراتنا الذّاتية النّابعة من قناعاتنا والتي لا يمكنها أن تبرّر القضايا الإجتماعيّة والذي من خلالها تتحرّك معارفنا، وهي قابلة للمراقبة من خلال نشاط تذاوتيّ (تفاعل الذّوات Intersubjectivité).

6- خاتمة:

يمكننا أن نقول بعد عرضنا لأفكار هابرماس على أنّ توجّهه وموقفه من التّنظير العقلاني للمجتمع تحت لواء الفاعليّة التّواصليّة، تعتبر بمثابة الخلاصة المشروعة للمعرفة التّذاوتيّة بمفهومها الموضوعي، وذلك بديلا للإعتباطية التي أورثتها فلسفة الأنساق المغلقة خلال قرون طويلة من الزّمن، وهو ما استوجب إيجاد أرضيّة تكون بمثابة الّدعم الهادف لكلّ معرفة مقبلة وما ظهور المعرفة العقلانيّة التّواصليّة إلّا إجابة واضحة لهذا المسعى؛ حيث يتمظهر في أكثر من قضيّة إشكاليّة، وليس بنادر أن يكون سؤال المواجهة بين مختلف الأطر الإجتماعيّة ذا قيمة عمليّة لنظام نظري، بالمقابل لا يلعب سؤال الخاصّة التّجريبيّة والذي ندّد به هابرماس بالكاد أيّ دور في النّشاط التّواصلي، وهنا لابدّ من معالجة بعض الغموض كالعلاقة بين قضايا المجتمع (ملاحظة الواقع) والخبرة الإدراكيّة المتعلّقة بالإنتاج، لكن لدينا إحساس بالمقابل أنّ الذّات لا يمكن فهمها إلّا من خلال خطاب تذاوتي أو مؤسّساتي، نحن نصف هذه العلاقة على ضوء مجموعة من الألفاظ والعبارات الغامضة التي لا تشرح شيئا بقدر ما تخفي كلّ شيء.

يرى هابرماس أنّ العلوم الإجتماعيّة هو العلم الذي يرتبط أكثر في مفاهيمه الأساسيّة بإشكاليّة العقلنة، لأنّ الممارسات السياسيّة والإقتصاديّة تنتج منه، ويتراوح هذا الإنتاج بين تشكيل الأنظمة الإجتماعيّة الحديثة وتفكّك الأنظمة التّقليديّة، ثمّ إنّ النّظريّة التّواصليّة لا يمكن فقط

النّظر إليها على أنّها دراسة تأخذ شكلا لها في المجتمع، بل تتعدّاه إلى إطار مؤسّساتي تحكمه ضوابط القانون والحقّ، لذا بات من الصّعب الحديث عن الذّات بمعزل عن الذّوات الأخرى إلى درجة أصبح فيها المجتمع كلّ شيء والفرد لا شيء.

وعيا بهكذا علاقة بين الصّنف والنّوع وبين الذّات والمجتمع، صبّ هابرماس جلّ اهتمامه في سبيل عقلنة الحالة الإجتماعيّة على الصّيغة التّحديثيّة لماكس فيبر، وإدراج الفاعليّة التّواصليّة كبديل للبناء النّظري للعقلانيّة الأداتيّة وتجنّب ما سمّاه هابرماس "أمراض العالم المعيش"، وهي حالة مضطربة من شأنها أن تولّد استراتيجيّة طبقيّة تمنع كلّ أشكال التّواصل، وكان هابرماس J. Habermas واعيا بهذه التحوّلات الكبيرة والتي طرأت على العالم الأوروبي في أبعاده المختلفة، وهو الأمر الذي دفعه للإنخراط في مشروع الحداثة إلى درجة أنّه كان من أكبر المدافعين عن الحداثة من زاوية العقل والأخلاق، وتعود هذه العناصر لتلتقي فيما بعد في الحياة الإجتماعيّة بوصفها أسسا ومصالح مشتركة، فالإنسان باعتباره ذاتا فاعلة لا ينفرد فقط بخاصيّة العمل بل أيضا بملكة اللّغة، ثمّ إنّ العمل كثيرا ما يطغى على الوظائف الإجتماعيّة باسم المصلحة في سبيل الهيمنة، لذا لا يجب علينا أن نرى في المجتمع مجرّد إطار يمهّد الحركة التي لا يجب للذّات أن تحيد عنها، وإنّما لابدّ من ممارسة النّقد في كلّ مرّة تكون فيها اللّغة مصلحة عمليّة تهدف إلى الإنعتاق والتّحرّر في إطار عقلانيّة التّواصل.

من جهة أخرى استفادت فلسفة هابرماس من التطوّرات التي عرفتها الفلسفات المثاليّة والإجتماعيّة والألسنيّة؛ وفي كلّ مرّة تنتقل فلسفة هابرماس من فكرة إلى أخرى باسم التّفاعليّة، نحسّ بأنّ هناك فلسفة ترافقها تدعوها إلى صياغة منطقيّة وإلى اعتماد لغة خالية من الثّغرات المنطقيّة، الأمر الذي يفترض بديلا على مسوى البنى الأساسيّة للفكر؛ من فلسفة الوعي والتشبّث بالعقل والتّحرّر من التّجربة إلى فلسفة الفعل برسم الغائيّة من خلال عقلانيّة الفعل وتواصليّة العلاقات بين الذّوات.

قائمة المراجع:

1.إيمانويل كانط(2002)، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ط1، منشورات الجمل، بيروت، لبنان
2.إيمانويل كانط(2005)، نقد ملكة الحكم، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان

3.إيان كريب(1999)، النظريّة الإجتماعيّة من بارنوس إلى هابرماس، عالم المعرفة، الكويت.

4.جون أوستين(1991)، أفعال الكلام كيف ننجز أشياء بكلام، إفريقيا الشّرق للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، المغرب.

5.سيجموند فرويد(1980)، محاضرات جديدة في التحليل النفسي، دار الطليعة، بيروت، لبنان

6.فريـال حسن خليفة(2001)، الدّين والسّلام عند كانط، ط1، مصر العربيّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر
7.فريدريك هيجل(2001)، محاضرات فلسفة الدين، ط1، مكتبة دار الحكمة، القاهرة، مصر
8.فريدريك هيجل(2007)، العقل في التاريخ، ط3، دار التنوير للطباعة والنّشر، القاهرة، مصر.
9.كارل ماركس(1985)، رأس المال نقد الإقتصاد السياسي، دار التقدم، موسكو، روسيا.

10.كارل مانهايم(1980)، الأيديولوجيا واليوتوبيا مقدّمة في سوسيولوجيا المعرفة، ط1، تركة المكتبات الكويتيّة، الكويت، لبنان

11.يورغن هابرماس(2001)، المعرفة والمصلحة، ط1، منشورات الجمل، القاهرة، مصر.

12.يورغن هابرماس(2002)، العلم والتّقنيّة كإيديولوجيا، ط1، منشورات الجمل، بيروت، لبنان.
13.يورغن هابرماس(2002)، بعد ماركس، ط1، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللاذقيّة، سوريا.

14.يورغن هابرماس(2010)، إتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة، ط1، منشورات الإختلاف، بن عكنون، الجزائر.
15.Emmanuel Kant(1987), lectures on philosophical théology, university press, Cambridge, Angleterre
16.Emmanuel Kant(1993**),** Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science, Vrin, Paris, France.
17.Henri Albert(1987)**,** La sociologie critique en question, PUF, Paris, France.
18.Jürgen Habermas(1976), Connaissance et intérêt, Gallimard, Paris, France.
19.Karl Marx(1969), Le capital**,** Flammarion, Paris, France.
20.Max Horkheimer(1970), La théorie critique hier et aujourd’hui, Payot, Paris, France.
21.Max weber(1905), l’éthique protestante et l’esprit du capitalisme, Plon, Paris, France.
22.Sigmund Freud(1996)**,** Abrégé de psychanalyse, PUF, Paris, France.

مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران " من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس"

The level of practice of academic leaders for strategic planning at Amran University "From the perspective of academic leaders and faculty"

د. نصر صالح عبده حسن الجرباني

أستاذ الإدارة المساعد بكلية المجتمع – عمران-اليمن

د. خالد صالح يحي أحمد المساجدي

أستاذ الإدارة المساعد - كلية التكنولوجيا الحديثة – صنعاء-اليمن

Dr. Nasr Saleh Abdo Hassan Aljarbani

Assistant Professor of Administration at Amran Community college

Dr. Khaled Saleh Yahya Ahmed AL-Masagedi

Assistant Professor of Administration – Modern Technology College - Sana'a

ملخص: هدفت الدراسة لمعرفة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، التحليل البيئي والاستراتيجي، تنفيذ الخطة الاستراتيجية، الرقابة والتقويم الاستراتيجي)، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزّعت على عينة الدراسة المكونة من (53) فرداً، أُختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمران في الفصل الثاني من العام الجامعي 2018/ 2019م، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وخلُصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في مجملها كانت " منخفضة" على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها، ما عدا مجال التوجه الاستراتيجي كانت " متوسطة". وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي تُعزى لمتغير (المسمى الوظيفي، نوع الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) على مستوى المجالات والأداة ككل.

الكلمات المفتاحية: القيادات الأكاديمية، التخطيط الاستراتيجي.

Abstract: The study aims to find out the level of practice of academic leaders for strategic planning at the University of Amran from the point of view of academic leaders and faculty members. Environmental and strategic analysis, implementation of the strategic plan, monitoring, strategic evaluation, and after verifying the validity and stability of the tool was distributed to the study sample of (53) individuals, Data were analyzed using the Statistical Packages Program (SPSS). The results of the study concluded that the level of academic leaders' practice of strategic planning in the University of Amran from the point of view of the sample individuals. The study as a whole was "low" at the level of the tool as a whole and at the level of each of its areas, except the area of strategic direction was "medium". The results showed that there are no statistically significant differences on the level of practice of strategic leadership by academic leaders due to variable (job title, college type, degree, years of experience) at the level of fields and the tool as a whole.
Keywords: Academic leadership, strategic planning.

مقدمة:

يُعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة الذي يرتبط به مستقبل المؤسسات سواء كانت أكاديمية أو إنتاجية أو خدمية، كما أنه يساعد المؤسسات على التكيف مع بيئتها الداخلية، ومحاولة معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئتها الخارجية، ومحاولة معرفة الفرصوالمخاطر التي تؤثر عليها، مما يمكنها من استشراف المستقبل، والإعداد له بوضع عدد من البدائل الاستراتيجية التي تقود المؤسسة لتحقيق أهدافها بأقل تكلفة وأقل جهد وأحسن أداء.

كما أن التخطيط الاستراتيجي يُفيد الإدارة العليا في تركيزها على القضايا الاستراتيجية والحيوية للمؤسسة، مما يؤدي إلى تحسين أداء المؤسسة وزيادة فرصالنجاح، وتحقيق أداء متميز على المستويات كافة، ويعمل على وضع أسس علمية ومهنية لاستغلال الموارد والإمكانات وخاصة النادرة منها كونها تستخدم حسب الخطط الموضوعة (نصيرة، 2011، ص4).

ولقد شهد التعليم العالي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وقد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي، والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه، والانفجار المعرفي الهائل وظاهرة العولمة، مما حذا بالقائمين عليه إلى ضرورة إحداث تغيير في طريقة التفكير نحو التوجهات الاستراتيجية (الدجني، 2006، ص3).

وتُعد الجامعات من أهم الركائز لنهضة المجتمعات وتقدمها، وأمام كل هذه التحديات برزت الحاجة لتبني أساليب جديدة في الإدارة للتطبيق المنظم للمعرفة داخل المؤسسات التعليمية وفق أسس علمية من خلال الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي.

ولذلك فإن قيادة الجامعات تواجه صعوبات كبيرة في تحقيق أهدافها مما يتطلب منها نفض غبار الإدارة التقليدية التي أصبحت لا تحقق الأهداف المرجوة منها بكفاءة وفاعلية؛ بسبب عدم تناسبها مع التغيرات المتلاحقة والتنافسية الشديدة في الميدان التعليمي، وعليه فإن الإدارة أصبحت أمام خيار التخطيط الاستراتيجي الذي يحقق لها مبتغاها (الدوري، 2005، ص17).

ولذا يُعتبر التخطيط الاستراتيجي في الجامعات من أهم الأدوات والأساليب الإدارية المثالية لحل العديد من المشكلات المتعلقة بإدارة العمل الأكاديمي داخل الجامعات، بالإضافة لمعالجة النقصفي الموارد المالية والبشرية والمادية المعززة للأنشطة والمشاريع الجامعية، والتقليل من صعوبات اختيار البدائل والاستراتيجيات المناسبة، وتحديد أولويات العمل (على، 2012).

ونظراً للأهمية والمكانة التي يحتلها التخطيط الاستراتيجي في الجامعات كونه يؤدي إلى تطوير وتحسين آليات العمل إلى الأفضل، من هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية التخطيط الاستراتيجي ومدى استخدامه على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات، بات تطبيق التخطيط الاستراتيجي بشكل جدي ضرورة ملحة وحتمية للجامعات إن أرادت زيادة قدراتها التنافسية وتطوير أدائها، حيث أثبتت التجارب التي تمت حول التخطيط الاستراتيجي، أن المؤسسات التي تخطط استراتيجياً تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجياً، وخاصة في ظل حرصها المتواصل على تحسين وتطوير أدائها للوصول إلى الأداء المطلوب على المدى البعيد، لضمان بقائها واستمراراها، كما أن التغيرات التي تحيط بالجامعات من كل جانب وفي كل مجال، والتحديات والضغوط المتزايدة التي تواجهها تفرض على قيادة الجامعات الالتزام بالتخطيط الاستراتيجي لكي تستطيع السيطرة على قراراتها ومواردها، ولتتمكن من مواكبة التغيير والاستجابة له. وهذا ما أشارت إليه دراسة (عبدالله، 2012) حيث أكدت على أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية في الجامعات اليمنية بوصفه مدخلاً حديثاً يساعد مؤسسات التعليم الجامعي على تحقيق أهدافها.

وبالرغم من أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي، إلا أن بعض الجامعات اليمنية لا زالت تعاني من قصور وضعف في مجال التخطيط الاستراتيجي، حيث يُشير المجلس الأعلى لتخطيط التعليم في اليمن في تقريره إلى أن من أهم الأسباب التي تكمن وراء تدني الكفاءة الداخلية للتعليم الجامعي تتمثل في سوء اختيار القيادات الإدارية وضعف كفاءتها، وغياب التخطيط الاستراتيجي، وتخلف الأنظمة والإجراءات الإدارية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2012، ص80). هذا وقد أوضحت دراسة (مجلي، 2018) أن أغلب الجامعات اليمنية الحكومية ليس لديها خطط استراتيجية، وكذلك ليس لديها خطط تقليدية، بسبب ضعف الكفاءات والقدرات والخبرات في جانبي التخطيط وإعداد الأنشطة وتحديد تكاليفها من ناحية، وضعف

الدافعية لدى قياداتها نحو الاهتمام بالتخطيط من ناحية أخرى. إضافة إلى ذلك أكدت دراسة أجرها (حُميد، 2019) على جامعة حجة أن الجامعة تعاني جملة من التحديات في مجال التخطيط الاستراتيجي أبرزها: غياب التخطيط الاستراتيجي، وعدم وجود إدارة متخصصة للتخطيط الاستراتيجي بالجامعة، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بعملية التخطيط الاستراتيجي.

مما سبق يتضح أن هناك قصور لدى بعض القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية تجاه الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، والذي ينعكس سلباً على تطوير الأداء، الأمر الذي جعل البحث في التخطيط الاستراتيجي في الجامعات ومستوى ممارسته ضرورة حتمية، وهذا ما دفع الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة في محاولة منهما لمعرفة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.

من هنا تبرز مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

-ما مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران تعزى لمتغيرات (المسمّى الوظيفي، نوع الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على:

-مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.

-الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران تعزى لمتغيرات (المسمّى الوظيفي، نوع الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المتمثل في مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران، كما تتمثل أهميتها في النتائج التي تم التوصل إليها، والتي يمكن الاستفادة منها في توجيه جهود الجامعة نحو التخطيط الاستراتيجي لتحسين وتطوير أدائها، بالإضافة إلى فتح المجال أمام دراسات مستقبلية في هذا الموضوع.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على رصد وجهات نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لمستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي من حيث مجال (التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، التحليل البيئي والاستراتيجي، تنفيذ الخطة الاستراتيجية، الرقابة والتقويم الاستراتيجي).

الحدود البشرية: القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
الحدود المكانية: جامعة عمران.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدارسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2019/2018).

مصطلحات الدراسة:

تعريف القيادات الأكاديمية:

تُعرف القيادات الأكاديمية الجامعية بأنها: "شخصأو مجموعة من الناس يقومون بتوجيه ورقابة المؤسسة التعليمية في المستويات العليا"(كنعان،2007، ص7).

وتُعرف القيادات الأكاديمية الجامعية بأنها: " أشخاص يشغلون مناصب قيادية، ولديهم سلطات كبيرة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة التعليمية " (Askling & Stensaker,2002, p113).

تعريف الدراسة الإجرائي: كل أستاذ جامعي يحمل لقباً علمياً برتبة أستاذ مساعد فأعلى، ويمارس مهامه العلمية والإدارية، ويشغل موقعاً قيادياً في جامعة عمران سواءً كان رئيس جامعة، أو نائب رئيس جامعة، أو عميد كلية، أو نائب عميد كلية، أو رئيس قسم أكاديمي.

تعريف التخطيط الاستراتيجي:

يُعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه: العملية الإدارية التي يتم فيها تحديد الأولويات، ووضع الاستراتيجيات وتكوين البرامج ورسم السياسات التي تحكم سلوك المؤسسة في استخدام الموارد المختلفة المادية والبشرية لتحقيق أهدافها، ويتطلب هذا النوع من التخطيط معلومات خاصة بالبيئة من خارج المؤسسة (موسى، 2010, ص10).

ويُعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه: عبارة عن تطوير الخطط طويلة الأجل للتعامل مع الفرص والتهديدات الموجودة في البيئة المحيطة بالمؤسسة ورسالتها وصياغة الأهداف وتشكيل الاستراتيجيات ووضع السياسات العامة للمؤسسة (Thomas & David,2000).

تعريف الدراسة الإجرائي: بأنه عملية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للجامعة، ويهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول للجامعة الذي يفي بمتطلباتها في جميع النواحي.

الدراسات السابقة:

أولاً الدراسات المحلية:

دراسة (حُميد، 2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي اليمني ومدى مساهمته في تحقيق ضمان جودة أداء مؤسساتها من خلال دراسة حالة جامعة حجة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الحالة، واعتمد المقابلة كأداة لجمع المعلومات، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن جامعة حجة تعاني من عدة تحديات في مجال التخطيط الاستراتيجي أبرزها: غياب التخطيط الاستراتيجي، وعدم وجود إدارة للتخطيط الاستراتيجي بالجامعة، ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بعملية التخطيط الاستراتيجي.

دراسة (مجلي، 2018): هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية، ودراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات اليمنية الحكومية، والتعرف على أهم أسبابها للوصول إلى تصور مقترح لمساعدة القادة الأكاديميين على إعداد الخطط الاستراتيجية للجامعات اليمنية الحكومية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج البحث إلى أن أغلب الجامعات الحكومية ليس لديها خطط استراتيجية وكذلك ليس لديها خطط تقليدية، بسبب ضعف الكفاءات والقدرات والخبرات في جانبي التخطيط وإعداد الأنشطة وتحديد تكاليفها من ناحية، وضعف الدافعية من قبل قياداتها نحو الاهتمام بالتخطيط من ناحية أخرى.

دراسة (عبد الله، 2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التخطيط الاستراتيجي وأهميته، ونماذجه، ومراحل تطبيقه، وتم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي البيئي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث بلغت عينة الدراسة (280) من القيادات الأكاديمية والقيادات الإدارية في الجامعات اليمنية، ومن أبرز نتائج الدراسة أظهر التحليل البيئي أن هناك العديد من نقاط الضعف داخل بيئة الجامعات تعاني منها، فضلاً عن وجود تهديدات في بيئتها الخارجية والتي تؤثر على تنمية الموارد البشرية، كما أظهرت النتائج إجماع أفراد العينة ككل على أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية في الجامعات اليمنية بوصفة مدخلاً حديثاً يساعد مؤسسات التعليم الجامعي على تحقيق أهدافها.

ثانياً: الدراسات العربية:

دراسة (مفتاح، 2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الجفرة (كليات الجفرة – جامعة سرت سابقاً)، وكذا معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (43) مفردة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي وجودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة سرت، ووجود علاقة طردية قوية بين التخطيط الاستراتيجي وجودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة سرت، وأظهرت النتائج وجود ضعف في فعالية التخطيط الاستراتيجي، وفعالية جودة أعضاء هيئة التدريس في جامعة سرت.

دراسة (ظاهر، 2016): هدفت الدارسة إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وعلاقته تطوير التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية جامعة القدس المفتوحة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (152) موظفاً، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة جامعة القدس المفتوحة للتخطيط الاستراتيجي كانت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة مماسة التخطيط تُعزى لمتغير (المؤهل، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي).

دراسة (العبري، 2016): هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان للتخطيط الاستراتيجي، والكشف عن الفروق وفق متغير سنوات الخبرة والمؤهل، وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة

البحث من (91) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان للتخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة التخطيط تُعزى لمتغير الخبرة في المجال الأول ولصالح الخبرة المتوسطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة التخطيط تُعزى لمتغير المؤهل في المجالين الثالث والرابع ولصالح حملة مؤهل الماجستير.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (Wanjala &Rariey,2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي أدت إلى نجاح التخطيط الاستراتيجي لدى بعض المدارس بينما فشل في مدارس أخرى، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام المقابلات والمناقشة الجماعية وتحليل الوثائق كأدوات لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة (47) مشاركاً من العاملين في مدرستين في كنيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل قد تُسهم في نجاح أو إعاقة التخطيط الاستراتيجي ومنها عوامل (المعرفة، والوعي بالتخطيط الاستراتيجي، وأساليب القيادة، والموارد المالية، والدعم الفني).

دراسة (Devivo,2008): هدفت الدراسة للتعرف على تشخيص عملية التخطيط الاستراتيجي، ودوره في بناء علاقة الثقة في عملية صنع القرار، ومعرفة دور رئيس الكلية في عملية التغيير المخطط، ودور التخطيط الاستراتيجي في تنمية أداء المؤسسات، وتم استخدام منهج دراسة الحالة، وتم استخدام المقابلة، وتحليل الوثائق، والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات، وتم اختيار مؤسستين من مؤسسة التعليم العالي هما (أوكينيا وكوبر) عينة للبحث، وتوصلت النتائج إلى أن التخطيط الاستراتيجي يساعد العاملين على الفهم المشترك للمؤسسة ومستقبلها، من خلال الثقة بين الرئيس ومجلس الإدارة، وبين الإدارة والعاملين.

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة: باستعراض الدراسات السابقة، تتضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، يمكن إجمالها على النحو التالي:

أوجه التشابه: تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث اعتماد الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث التطبيق في مؤسسات التعليم العالي.

أوجه الاختلاف :اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (Wanjala &Rariey,2014) التي طبقت في مؤسسات التعليم العام، ودراسة (العبري، 2016) التي طبقت في المعاهد، كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة (Wanjala &Rariey,2014) التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي أدت إلى نجاح التخطيط الاستراتيجي، واختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة (عبدالله، 2012) التي استخدمت المنهج الوصفي والتحليلي البيئي، كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث أداة جمع البيانات مع دراسة (حُميد، 2019) التي استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، ودراسة (Devivo,2008) التي استخدمت المقابلة، وتحليل الوثائق، والملاحظة كأدوات لجمع البيانات،

ودراسة (Wanjala &Rariey,2014) التي استخدمت المقابلات والمناقشة الجماعية وتحليل الوثائق كأدوات لجمع المعلومات، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة المستهدف والذي اقتصر على القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمران.

أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية بشكل كبير من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفي بناء الإطار النظري والمنهجي للدراسة، بالإضافة إلى تطوير أداة الدراسة، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للتعرف على مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس فيها، ويقوم هذا المنهج على وصف ما هو كائن، ومن ثم وصف ما ينبغي أن يكون، من خلال جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة ومن ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم وتطوير الواقع الذي يتم دراسته (الأديمي، 2006، ص39).

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع وعينة الدراسة المتمثل بالقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه بمختلف درجاتهم العلمية، والثابتين بكليات جامعة عمران بنوعيها الإنسانية والتطبيقية، والذين ما يزالون يمارسون مهامهم حتى إجراء هذه الدراسة، والبالغ عددهم(98) فرداً، حيث بلغ عدد القيادات الأكاديمية (33) قائداً أكاديمياً، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس(65) عضواً، بحسب الإحصائية الصادرة من إدارة الاستحقاقات بالجامعة لعام 2019/2018م، وقد تم استهداف معظم مجتمع الدراسة، حيث تم إعداد استبانة إلكترونية وإرسالها عبر مواقع التواصل الاجتماعي (البريد الإلكتروني، الواتس) للمتواجدين في الغالب بالجامعة وعددهم (83) فرداً، واستجاب منهم عدد (53) فرداً بنسبة (54%) من إجمالي مجتمع الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها:

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغيرات		التكرار	النسبة %
المسمى الوظيفي	قائد أكاديمي	16	30.2
	عضو هيئة تدريس	37	69.8
نوع الكلية	إنسانية	32	60.4
	تطبيقية	21	39.6
الدرجة العلمية	أستاذ	4	7.5
	أستاذ مشارك	10	18.9
	أستاذ مساعد	39	73.6
سنوات الخبرة	من 1 - 5 سنوات	22	41.5
	(6 - 10) سنوات	15	28.3
	أكثر من 10 سنوات	16	30.2

أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة لجمع المعلومات

بالاستفادة من أدبيات الدراسة والرجوع إلى الدراسات السابقة، وقد تضمنت الدراسة خمسة مجالات هي: (التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، التحليل البيئي والاستراتيجي، تنفيذ الخطة الاستراتيجية، الرقابة والتقويم الاستراتيجي)، وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرج وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، ويمثل الاستجابة رقمياً (1،2،3،4،5) على التوالي.

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والكفاءة من حملة شهادة الدكتوراه في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج، والقياس والتقويم. حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوحها، وسلامتها، ودقة صياغتها اللغوية، بالإضافة إلى مدى ملاءمتها للمجال التي تتدرج تحته، وقد تم إعداد الاستبانة في صيغتها النهائية بناءً على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق البنائي: ولإيجاد صدق الاتساق البنائي تم قياس مدى ارتباط المجالات بالنتيجة الكلية للأداة، وكانت جميع المعاملات في المستوى المقبول وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاستبانة وجميع فقراتها.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي	7	0.96
2	التوجه الاستراتيجي	7	0.95
3	التحليل البيئي والاستراتيجي	7	0.94
4	تنفيذ الخطة الاستراتيجية	7	0.98
5	الرقابة والتقويم الاستراتيجي	7	0.98
	إجمالي الأداة ككل	35	0.97

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة تراوحت بين (0.94 - 0.98)، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لإجمالي الأداة ككل (0.97)، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع ويتم الاعتماد عليه.

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

-التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية (Valid Percent)، وذلك لوصف عينة الدراسة.

-معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك للتحقق من الصدق البنائي لفقرات ومجالات أداة الدراسة.

-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach’s Alpha)، وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة.

-المتوسطات الحسابية (Mean)، وذلك لمعرفة متوسط استجابات مفردات عينة الدراسة.
-الانحراف المعياري(Standard Deviation) ، وذلك للتعرف على مدى انحراف وتشتت استجابات مفردات الدراسة لكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ولكل فقرة من فقرات هذه المحاور.
-اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-test)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق حسب المتغيرات(المسمّى الوظيفي، نوع الكلية).
-اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة بالنسبة لمتغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة).
محك الدراسة: لتحديد معيار الاستجابة تم حساب المدى بين الدرجات على النحو التالي:
المدى = الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة = 5-1 = 4، وتم تقسيم المدى على المقياس الخماسي بالطريقة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات =4 ÷ 5 = 0.80، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح)، وهكذا أصبح طول الخلايا/المستويات (الحدود الحقيقية لقياس المتوسط الحسابي) على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (3) يبين الحدود الحقيقية لقياس المتوسط الحسابي لمحاور الأداة

الدرجة	الحدود الحقيقية	التقدير اللفظي
1	1.80 :1	منخفضة جداً
2	2.60 :1.81	منخفضة
3	3.40 :2.61	متوسطة
4	4.20 :3.41	عالية
5	5 :4.21	عالية جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول والذي نصه" **ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران؟** تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة وكذلك ترتيب المجالات على مستوى الأداة ككل، وترتيب الفقرات على مستوى كل مجال، وقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى مجالات الأداة ككل كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة ككل

المجالات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي
التوجه الاستراتيجي	1	2.68	.942	متوسطة
التحليل البيئي والاستراتيجي	2	2.43	.941	منخفضة
التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي	3	2.36	.879	منخفضة
تنفيذ الخطة الاستراتيجية	4	2.30	.970	منخفضة
الرقابة والتقويم الاستراتيجي	5	2.10	.931	منخفضة
الأداة ككل		2.38	.862	منخفضة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي ككل بلغ (2.38) وبانحراف معياري (.862) وهذا يعني أن تقديرات استجابات أفراد العينة بجميع المجالات ككل "منخفضة". وهذه النتيجة تشير إلى ضعف ممارسة القيادات الأكاديمية لعملية التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث تُعد الوظيفة الأولى من وظائف الإدارة، ويعود السبب في ذلك إلى الأسباب التالية:

-ضعف إدراك القائمين على التخطيط الاستراتيجي في الجامعة لأهمية التخطيط الاستراتيجي ودوره في تطوير الجامعة والارتقاء بعملها وفق خطط موضوعية وواقعية، وكذا دوره في مساعدة الجامعة على توقع أي تغيير محتمل في البيئة التي تعمل بها الجامعة، ووضع الاستراتيجيات اللازمة لذلك التغيير.

-قد يعود إلى ضعف اطلاع الإدارة العليا في الجامعة على الخطط الاستراتيجية في الكليات والأقسام.

-قلة دعم الإدارة العليا في الجامعة لتنفيذ الخطط الاستراتيجية لتحسين العملية الإدارية والأكاديمية.

-قصور تطبيق قيادة الجامعة للنظرة العلمية الصحيحة بوجوب مشاركة أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطط الاستراتيجية.

-قلة الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

كما تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة من مجال إلى آخر حيث حصل مجال "التوجه الاستراتيجي" على المرتبة الأولى، وحصل على درجة ممارسة "متوسطة"، بمتوسط حسابي (2.68) وبانحراف معياري (.942)، في حين حصل مجال" التحليل البيئي والاستراتيجي" على المرتبة الثانية، حيث حصل على درجة ممارسة "منخفضة"، بمتوسط حسابي (2.43) وبانحراف معياري (.941)، كما حصل مجال" التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي" على المرتبة الثالثة، حيث حصل على درجة ممارسة "منخفضة"، بمتوسط حسابي (2.36) وبانحراف معياري (.879)، فيما حصل مجال" التنفيذ التخطيط الاستراتيجي" على المرتبة الرابعة، بينما حصل مجال" الرقابة والتقويم الاستراتيجي" على المرتبة الأخيرة، حيث حصل

على درجة ممارسة "منخفضة"، بمتوسط حسابي (2.10) وبانحراف معياري (.931)، ويشير ذلك إلى ضعف اهتمام القيادات الأكاديمية بالتخطيط الاستراتيجي، وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع دراسة (حُميد، 2019) التي أشارت إلى غياب التخطيط الاستراتيجي في جامعة حجة، ودراسة (مجلي، 2018) التي أشارت إلى أن أغلب الجامعات الحكومية ليس لديها خطط استراتيجية وكذلك ليس لديها خطط تقليدية.

وقد تم تحليل كل مجال من مجالات مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي على النحو التالي:

المجال الأول: التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي لمحتوى هذا المجال كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي

م	المجال الأول: التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يتوافر لدى القيادات الأكاديمية إلمام واضح بعملية التخطيط الاستراتيجي.	1	2.75	1.072	متوسطة
6	تعمل القيادات الأكاديمية على توجيه الكليات والأقسام التابعة لها نحو التخطيط الاستراتيجي.	2	2.51	1.171	منخفضة
4	تقوم القيادات الأكاديمية في الجامعة بتشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي.	3	2.42	1.046	منخفضة
3	تقوم الجامعة بإعداد قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالموارد البشرية المادية.	4	2.38	1.004	منخفضة
7	تشجع القيادات الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في التخطيط الاستراتيجي.	5	2.28	1.199	منخفضة
2	يتم نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة باستخدام وسائل متنوعة.	6	2.21	1.026	منخفضة
5	يتم عقد برامج تدريبية للعاملين في مجال التخطيط الاستراتيجي.	7	1.98	1.028	منخفضة
متوسط المجال ككل			2.36	.879	منخفضة

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن متوسطات درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لمجال التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي تراوحت ما بين (2.75 - 1.98)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدارسة حول درجة ممارسة هذا المجال ككل (2.36) بانحراف معياري (.879)، وبدرجة ممارسة " منخفضة " وهذا يشير إلى ضعف اهتمام القيادات الأكاديمية بعملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، وغياب التوجه الحقيقي نحو التخطيط الاستراتيجي، وبالتالي فإن فقدان القاعدة الأساسية للتخطيط الاستراتيجي أدى إلى ضعف التهيئة والإعداد للتخطيط الاستراتيجي.

وقد حصلت فقرة واحدة فقط على درجة استجابة "متوسطة"، حيث جاءت في المرتبة الأولى

وهي الفقرة (1) ونصها " يتوافر لدى القيادات الأكاديمية إلمام واضح بعملية التخطيط الاستراتيجي. " بمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (1.072)، فيما حصلت بقية الفقرات على درجة استجابة "منخفضة"، حيث جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (6) ونصها " تعمل القيادات الأكاديمية على توجيه الكليات والأقسام التابعة لها نحو التخطيط الاستراتيجي." بمتوسط حسابي (2.75)، وانحراف معياري (1.072)، تليها الفقرة (4) ونصها " تقوم القيادات الأكاديمية في الجامعة بتشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي." بمتوسط حسابي (2.42)، وانحراف معياري (1.046)، تليها الفقرة (3) ونصها " تقوم الجامعة بإعداد قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالموارد البشرية المادية." بمتوسط حسابي (2.38)، وانحراف معياري (1.004)، تليها الفقرة (1) ونصها " يمتلك القائد الأكاديمي رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في العمل." بمتوسط حسابي (3.00)، وانحراف معياري (1.134)، تليها الفقرة (7) ونصها " تشجع القيادات الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في التخطيط الاستراتيجي." بمتوسط حسابي (2.28)، وانحراف معياري (1.199)، تليها الفقرة (2) ونصها " يتم نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة باستخدام وسائل متنوعة." بمتوسط حسابي (2.21)، وانحراف معياري (1.026)، وأخيراً الفقرة (5) ونصها " يتم عقد برامج تدريبية للعاملين في مجال التخطيط الاستراتيجي." بمتوسط حسابي (1.98)، وانحراف معياري (1.028). ويُعزى ذلك إلى ضعف اهتمام القيادات الأكاديمية بتوجيه الكليات والأقسام التابعة لها نحو التخطيط الاستراتيجي، وقصور في تشكيل فريق للتخطيط الاستراتيجي، وقلة توافر قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالموارد البشرية المادية، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجي، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بنشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة باستخدام الوسائل المتنوعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري (2016) حيث أشارت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة في مجال "تهيئة المعهد للتخطيط الاستراتيجي" تراوحت بين القليلة والقليلة جداً.

المجال الثاني: التوجه الاستراتيجي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي لمحتوى هذا المجال كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال التوجه الاستراتيجي

م	المجال الثاني: التوجه الاستراتيجي	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
2	توجد رسالة مكتوبة وواضحة للجامعة.	1	2.91	1.114	متوسطة
6	تُراعى إمكانات وموارد الجامعة عند صياغة الأهداف التفصيلية.	2	2.77	1.154	متوسطة
3	تتبنى الجامعة قيم ومبادئ تحكم سلوكها.	3	2.74	1.163	متوسطة
7	يُراعى تحقيق متطلبات البيئة الخارجية عند صياغة أهداف الجامعة.	4	2.70	1.170	متوسطة
1	توجد بالجامعة رؤية استراتيجية واضحة ومحددة.	5	2.62	1.130	متوسطة
4	توجد أهداف عامة محددة ومنسجمة مع التوجه الاستراتيجي للجامعة.	6	2.60	1.062	منخفضة
5	تُصاغ أهداف تفصيلية واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف العامة.	7	2.43	.991	منخفضة
متوسط المجال ككل			2.68	.942	متوسطة

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن متوسطات درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لمجال التوجه الاستراتيجي تراوحت ما بين (2.91 - 2.43)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدارسة حول درجة ممارسة هذا المجال ككل (2.68) بانحراف معياري (.942)، وبدرجة ممارسة " متوسطة", وهذا يشير إلى إدراك القيادات الأكاديمية إلى حدٍ ما بأهمية وجود رؤية ورسالة واضحة للجامعة ورغم أنها إيجابية إلا أنها أيضاً لازالت دون المستوى المطلوب، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف وعي القائمين على الجامعة بأن الخطة الاستراتيجية التي تقوم الجامعة بإعدادها مستوحاه من رؤية ورسالة الجامعة.

وقد حصلت الفقرات (2،6،3،7،1) على درجة استجابة "متوسطة"، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) ونصها " توجد رسالة مكتوبة وواضحة للجامعة. "بمتوسط حسابي (2.91)، وانحراف معياري (1.114)، تليها الفقرة (6) ونصها " تُراعى إمكانات وموارد الجامعة عند صياغة الأهداف التفصيلية." بمتوسط حسابي (2.77)، وانحراف معياري (1.154)، تليها الفقرة (3) ونصها " تتبنى الجامعة قيم ومبادئ تحكم سلوكها." بمتوسط حسابي (2.74)، وانحراف معياري (1.163)، تليها الفقرة (7) ونصها " يُراعى تحقيق متطلبات البيئة الخارجية عند صياغة أهداف الجامعة." بمتوسط حسابي (2.70)، وانحراف معياري (1.170)، تليها الفقرة (1) ونصها " توجد بالجامعة رؤية استراتيجية واضحة ومحددة." بمتوسط حسابي (2.62)، وانحراف معياري (1.130)، ويُعزى ذلك إلى إدراك قيادة الجامعة نوعاً ما بأن وضوح الرسالة يساعد على وضوح أهداف الجامعة لكافة العاملين، وبالتالي يساعد على تحقيقها، وبالرغم من ذلك إلا أنها مازالت بحاجة إلى توفر الخبرة الكافية لصياغة الرؤية المستقبلية للجامعة بطريقة صحيحة، فيما حصلت الفقرتان (4،5) على درجة استجابة "منخفضة"، حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) ونصها " توجد أهداف عامة

محددة ومنسجمة مع التوجه الاستراتيجي للجامعة." بمتوسط حسابي (2.60)، وانحراف معياري (1.062)، فيما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5) ونصها "تُصاغ أهداف تفصيلية واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف العامة." بمتوسط حسابي (2.43)، وانحراف معياري (.991)، ويُعزى ذلك إلى قلة وعي قيادة الجامعة بضرورة وجود أهداف عامة محددة ومنسجمة مع التوجه الاستراتيجي للجامعة، وكذا ضعف صياغة أهداف تفصيلية واضحة ومحددة لتحقيق الأهداف العامة.

المجال الثالث: التحليل البيئي والاستراتيجي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي لمحتوى هذا المجال كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال التحليل البيئي والاستراتيجي

م	المجال الثالث: التحليل البيئي والاستراتيجي	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
5	تُحدد إمكانات الجامعة المادية لتحديد الاستراتيجية الملائمة.	1	2.53	1.049	منخفضة
4	تُحلل البيئة الخارجية للتعرف على التهديدات التي تواجه الجامعة.	2	2.51	1.067	منخفضة
3	تُحلل البيئة الخارجية للتعرف على الفرصالمتاحة للاستفادة منها.	3	2.47	.992	منخفضة
6	تُحدد إمكانات الجامعة البشرية لتحديد الاستراتيجية الملائمة.	4	2.47	1.049	منخفضة
1	تُحلل البيئة الداخلية للتعرف على نقاط القوة لاستثمارها في تحقيق الأهداف.	5	2.47	1.103	منخفضة
2	تُحلل البيئة الداخلية للتعرف على نقاط الضعف لمعالجتها.	6	2.30	1.011	منخفضة
7	يُستثمر تحليل البيئة الداخلية والخارجية في تطوير سياسة الجامعة.	7	2.28	1.116	منخفضة
متوسط المجال ككل			2.43	.941	منخفضة

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن متوسطات درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لمجال التحليل البيئي والاستراتيجي تراوحت ما بين (2.53 - 2.28)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدارسة حول درجة ممارسة هذا المجال ككل (2.43) بانحراف معياري (.941)، وبدرجة ممارسة " منخفضة" على مستوى المجال ككل وعلى مستوى كل فقرة من فقراته، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) ونصها " تُحدد إمكانات الجامعة المادية لتحديد الاستراتيجية الملائمة." بمتوسط حسابي (2.53)، وانحراف معياري (1.049)، تليها الفقرة (4) ونصها " تُحلل البيئة الخارجية للتعرف على التهديدات التي تواجه الجامعة." بمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري (1.067)، تليها الفقرة (3) ونصها "

تُحلل البيئة الخارجية للتعرف على الفرصالمتاحة للاستفادة منها." بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (.992)، تليها الفقرة (6) ونصها " تُحدد إمكانات الجامعة البشرية لتحديد الاستراتيجية الملائمة." بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (1.049)، تليها الفقرة (1) ونصها " تُحلل البيئة الداخلية للتعرف على نقاط القوة لاستثمارها في تحقيق الأهداف." بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (1.103)، تليها الفقرة (2) ونصها " تُحلل البيئة الداخلية للتعرف على نقاط الضعف لمعالجتها." بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (1.011)، تليها الفقرة (7) ونصها " يُستثمر تحليل البيئة الداخلية والخارجية في تطوير سياسة الجامعة." بمتوسط حسابي (2.28)، وانحراف معياري (1.116)، وهذا يشير إلى ضعف قدرات الجامعة على تطبيق عمليات التحليل البيئي، نتيجة قلة الدورات التدريبية في هذا المجال، وقد يعود أيضاً إلى ضعف دعم الإدارة العليا، الأمر الذي أدى إلى تدني ممارسة عملية التحليل البيئي في الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري (2016) التي أشارت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة في مجال "التحليلي البيئي" كانت قليلة.

المجال الرابع: تنفيذ الخطة الاستراتيجية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي لمحتوى هذا المجال كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال تنفيذ الخطة الاستراتيجية

م	المجال الرابع: تنفيذ الخطة الاستراتيجية	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
5	تُحدد مسؤولية القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخطة.	1	2.58	1.247	منخفضة
2	تُحدد البرامج الزمنية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	2	2.45	1.186	منخفضة
6	تُوضيح الإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	3	2.36	1.021	منخفضة
7	يتم التنسيق بين الخطة الاستراتيجية والخطط التفصيلية.	4	2.23	1.050	منخفضة
3	تُوفر الموارد البشرية الكافية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	5	2.23	1.171	منخفضة
1	يتم الالتزام بالسياسات الموضوعة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	6	2.17	1.087	منخفضة
4	تُوفر الموارد المادية اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	7	2.09	1.024	منخفضة
	متوسط المجال ككل		2.30	.970	منخفضة

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن متوسطات درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لمجال تنفيذ الخطة الاستراتيجية تراوحت ما بين (2.58 - 2.09)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدارسة حول درجة ممارسة هذا المجال ككل (2.30)

بانحراف معياري (.970)، وبدرجة ممارسة " منخفضة" على مستوى المجال ككل وعلى مستوى كل فقرة من فقراته، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) ونصها " تُحدد مسؤولية القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخطة." بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري (1.247)، تليها الفقرة (2) ونصها " تُحدد البرامج الزمنية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.45)، وانحراف معياري (1.186)، تليها الفقرة (6) ونصها " تُوضيح الإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري (1.021)، تليها الفقرة (7) ونصها " يتم التنسيق بين الخطة الاستراتيجية والخطط التفصيلية." بمتوسط حسابي (2.23)، وانحراف معياري (1.050)، تليها الفقرة (3) ونصها " تُوفر الموارد البشرية الكافية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.23)، وانحراف معياري (1.171)، تليها الفقرة (1) ونصها " يتم الالتزام بالسياسات الموضوعة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية. " بمتوسط حسابي (2.17)، وانحراف معياري (1.087)، تليها الفقرة (4) ونصها " تُوفر الموارد المادية اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.09)، وانحراف معياري (1.024)، وهذا يشير إلى ضعف ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعة للتخطيط الاستراتيجي، وكذا ضعف الاهتمام بوضع الخطة الاستراتيجية وتنفيذها، ويعود ذلك إلى ضعف المفهوم الاستراتيجي عند غالبية القيادات الأكاديمية؛ نتيجة قلة البرامج التدريبية، ومحدودية الفئة المشاركة في إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة، وقلة تُوفر الموارد المادية اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري (2016) حيث أشارت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة في مجال " تنفيذ الخطة الاستراتيجية" كانت قليلة.

المجال الخامس: الرقابة والتقويم الاستراتيجي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي لمحتوى هذا المجال كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال الرقابة والتقويم الاستراتيجي

م	المجال الخامس: الرقابة والتقويم الاستراتيجي	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
2	يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	1	2.25	1.125	منخفضة
7	تُعدل الخطط والبرامج لتتلاءم مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية.	2	2.17	1.122	منخفضة
1	يتم تطبيق معايير ومؤشرات أداء واضحة لتقييم الخطة الاستراتيجية.	3	2.15	1.045	منخفضة
3	يتم التحقق من مدى الاستفادة من الموارد المتاحة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	4	2.13	.941	منخفضة
4	يتم متابعة الخطط التفصيلية وفق جدول زمني محدد.	5	2.09	1.061	منخفضة
5	يتم إخضاع الخطة الاستراتيجية والخطة التفصيلية لعملية الرقابة والتقويم بشكل مستمر.	6	2.02	.990	منخفضة
6	تُستخدم النتائج التي يتم الحصول عليها من عملية المتابعة في بناء خطة علاجية.	7	1.89	1.031	منخفضة
متوسط المجال ككل			2.10	.931	منخفضة

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن متوسطات درجة ممارسة القيادات الأكاديمية

لمجال تنفيذ الخطة الاستراتيجية تراوحت ما بين (2.25 - 1.89)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدارسة حول درجة ممارسة هذا المجال ككل (2.10) بانحراف معياري (.931)، وبدرجة ممارسة " منخفضة" على مستوى المجال ككل وعلى مستوى كل فقرة من فقراته، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) ونصها " يتم مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.25)، وانحراف معياري (1.125)، تليها الفقرة (7) ونصها " تُعدل الخطط والبرامج لتتلاءم مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية." بمتوسط حسابي (2.17)، وانحراف معياري (1.122)، تليها الفقرة (1) ونصها " يتم تطبيق معايير ومؤشرات أداء واضحة لتقييم الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.15)، وانحراف معياري (1.045)، تليها الفقرة (3) ونصها " يتم التحقق من مدى الاستفادة من الموارد المتاحة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بمتوسط حسابي (2.13)، وانحراف معياري (.941)، تليها الفقرة (4) ونصها " يتم متابعة الخطط التفصيلية وفق جدول زمني محدد." بمتوسط حسابي (2.09)، وانحراف معياري (1.061)، تليها الفقرة (5) ونصها " يتم إخضاع الخطة الاستراتيجية والخطة التفصيلية لعملية الرقابة والتقويم بشكل مستمر." بمتوسط حسابي (2.02)، وانحراف معياري (.990)، تليها الفقرة (6) ونصها " تُستخدم النتائج التي يتم الحصول عليها من عملية المتابعة في بناء خطة علاجية." بمتوسط حسابي (1.89)، وانحراف معياري (1.031)، وهذا يشير إلى أن قلة الاهتمام بوضع الخطة الاستراتيجية وتنفيذها، ينعكس سلباً على رقابة وتقييم الخطة الاستراتيجية، وذلك ناتج عن ضعف الاهتمام بممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، وقد يعود ذلك أيضاً إلى عدم ملائمة بعض المؤشرات لخصوصية وطبيعة النظام التعليمي في الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبري (2016) حيث أشارت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة في مجال " متابعة الخطة وتقويمها" كانت قليلة.

إجابة السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران، تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، نوع الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟ لحساب الفروق بين تقديرات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران، تم استخدام الاختبار التائي (T-TEST) لمتغيرات (المسمّى الوظيفي – نوع الكلية)، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) ويمكن توضيح ذلك كما يأتي:

أولا: بحسب متغير المسمى الوظيفي:

جدول (10) نتائج الاختبار التائي (T.TEST) لفحصدلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبية	دالة عند α	الدلالة اللفظية
الأول	قائد أكاديمي	16	2.3571	.85237	-0.022	.983	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.3629	.90200			
الثاني	قائد أكاديمي	16	2.5536	.95173	-0.649	.519	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.7375	.94492			
الثالث	قائد أكاديمي	16	2.6339	.97446	1.018	.314	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.3475	.92615			
الرابع	قائد أكاديمي	16	2.2411	.91208	-0.297	.767	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.3282	1.00558			
الخامس	قائد أكاديمي	16	2.0268	.89931	-0.372	.711	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.1313	.95498			
الأداة ككل	قائد أكاديمي	16	2.3625	.82734	-0.073	.942	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	37	2.3815	.88830			

* مستوى الدلالة (0.05) فأقل

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي على مستوى جميع المجالات والأداة ككل تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن مسمياتهم الوظيفية.

ثانياً: بحسب متغير نوع الكلية:

جدول (11) نتائج الاختبار التائي (T.TEST) لفحصدلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير نوع الكلية

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبية	دالة عند α	الدلالة اللفظية
الأول	إنسانية	32	2.3750	.89527	.140	.889	غير دالة
	تطبيقية	21	2.3401	.87537			
الثاني	إنسانية	32	2.7946	1.02435	1.077	.286	غير دالة
	تطبيقية	21	2.5102	.79227			
الثالث	إنسانية	32	2.4821	1.01129	.457	.650	غير دالة
	تطبيقية	21	2.3605	.84106			
الرابع	إنسانية	32	2.4107	1.02551	1.008	.318	غير دالة
	تطبيقية	21	2.1361	.87770			
الخامس	إنسانية	32	2.1563	.96438	.542	.590	غير دالة

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	دالة عند α	الدلالة اللفظية
	تطبيقية	21	2.0136	.89432			
الأداة ككل	إنسانية	32	2.4438	.91152	.705	.484	غير دالة
	تطبيقية	21	2.2721	.79208			

* مستوى الدلالة (0.05) فأقل

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مماسة التخطيط الاستراتيجي على مستوى جميع المجالات والأداة ككل تعزى لمتغير نوع الكلية وهذا يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة دون تأثر باختلاف نوع الكلية.

ثالثاً: بحسب متغير الدرجة العلمية:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المجالات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المجال الأول	بين المجموعات	2.465	2	1.233	1.634	0.205	غير دالة
	داخل المجموعات	37.723	50	.754			
	التباين الكلي	40.188	52				
المجال الثاني	بين المجموعات	3.214	2	1.607	1.873	0.164	غير دالة
	داخل المجموعات	42.894	50	.858			
	التباين الكلي	46.108	52				
المجال الثالث	بين المجموعات	4.398	2	2.199	2.641	0.081	غير دالة
	داخل المجموعات	41.641	50	.833			
	التباين الكلي	46.039	52				
المجال الرابع	بين المجموعات	4.331	2	2.166	2.426	0.099	غير دالة
	داخل المجموعات	44.635	50	.893			
	التباين الكلي	48.966	52				
المجال الخامس	بين المجموعات	2.473	2	1.237	1.451	0.244	غير دالة
	داخل المجموعات	42.612	50	.852			
	التباين الكلي	45.085	52				
الأداة ككل	بين المجموعات	3.243	2	1.622	2.288	0.112	غير دالة
	داخل المجموعات	35.435	50	.709			
	التباين الكلي	38.678	52				

* مستوى الدلالة (0.05) فأقل

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي على مستوى جميع المجالات والأداة ككل تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويُعزى ذلك إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف الدرجة العلمية، ويعود السبب في تقارب وجهات النظر إلى أن الواقع المعاش هو الواقع نفسه لجميع فئات الدرجة العلمية مما يجعلهم مدركين لممارسة التخطيط الاستراتيجي.

ثالثاً: بحسب متغير الخبرة:

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجالات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المجال الأول	بين المجموعات	.016	2	.008	.010	.990	غير دالة
	داخل المجموعات	40.171	50	.803			
	التباين الكلي	40.188	52				
المجال الثاني	بين المجموعات	1.111	2	.556	.617	.543	غير دالة
	داخل المجموعات	44.996	50	.900			
	التباين الكلي	46.108	52				
المجال الثالث	بين المجموعات	1.888	2	.944	1.069	.351	غير دالة
	داخل المجموعات	44.151	50	.883			
	التباين الكلي	46.039	52				
المجال الرابع	بين المجموعات	.675	2	.338	.350	.707	غير دالة
	داخل المجموعات	48.290	50	.966			
	التباين الكلي	48.966	52				
المجال الخامس	بين المجموعات	.532	2	.266	.298	.743	غير دالة
	داخل المجموعات	44.553	50	.891			
	التباين الكلي	45.085	52				
الأداة ككل	بين المجموعات	.609	2	.305	.400	.672	غير دالة
	داخل المجموعات	38.069	50	.761			
	التباين الكلي	38.678	52				

* مستوى الدلالة (0.05) فأقل

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة التخطيط الاستراتيجي على مستوى جميع المجالات والأداة ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويُعزى ذلك إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة دون أن يكون لسنوات الخبرة أي تأثير.

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي في جامعة عمران من وجهة نظر

أفراد عينة الدراسة في مجملها كانت " منخفضة" على مستوى الأداة ككل وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها ما عدا مجال التوجه الاستراتيجي كانت " متوسطة".
-عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للتخطيط الاستراتيجي تُعزى لمتغير (المسمى الوظيفي، نوع الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) على مستوى المجالات والأداة ككل.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

-حث القيادات الأكاديمية في الجامعة على ممارسة التخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يُساهم في تكيف الجامعة مع بيئتها الداخلية والخارجية.
-ترسيخ ونشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بين أوساط العاملين في الجامعة لتعميق مفاهيم إيجابية نحوه.
-مشاركة العاملين في جميع المستويات (الأكاديمية، والإدارية) في إعداد الخطة الاستراتيجية وتنفيذها.
-وضع آليات مناسبة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية وتقييمها في الكليات والأقسام والمراكز داخل الجامعة.
-عقد دورات تدريبية للقيادات الأكاديمية في مجال التخطيط الاستراتيجي بهدف تنمية مهاراتهم وقدراتهم في هذا المجال.
-الاستعانة ببعض الخبرات من خارج الجامعة في مجال التخطيط الاستراتيجي والاستفادة من كل ما هو جديد.
-إنشاء إدارة للتخطيط الاستراتيجي وتوفير كادر مؤهل ذي كفاءة وخبرة في مجال التخطيط الاستراتيجي.
-توفير كافة الإمكانات والدعم المادي اللازم للتخطيط الاستراتيجي في الجامعة.
-العمل على تذليل الصعوبات التي تواجه تطبيق أو تفعيل التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.
-إجراء دراسات مماثلة على جامعات أخرى حكومية وأهلية.
-إجراء دراسات مماثلة على كليات المجتمع.

الخاتمة:

يُعتبر التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة، حيث يرتبط مستقبل المؤسسات ويساعدها على التكيف مع بيئتها الداخلية، ومحاولة معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف فيها، وفهم بيئتها الخارجية ومحاولة معرفة الفرصوالمخاطر التي تؤثر عليها، مما يمكنها من استشراف المستقبل، وبالتالي يتم بوضع عدد من البدائل الاستراتيجية التي تقودها لتحقيق أهدافها بأقل تكلفة وأقل جهد، مما يؤدي إلى تحسين أداء المؤسسة وزيادة فرصالنجاح، وتحقيق أداء متميز على المستويات كافة.

وقد برزت الحاجة لتبني أساليب جديدة في الإدارة للتطبيق المنظم للمعرفة داخل المؤسسات التعليمية وفق أسس علمية من خلال الاعتماد على التخطيط الاستراتيجي، حيث يُعتبر - التخطيط الاستراتيجي- في الجامعات من أهم الأدوات والأساليب الإدارية المثالية لحل العديد

من المشكلات المتعلقة بإدارة العمل الأكاديمي داخل الجامعات، وهذا يحتم على قيادة الجامعات الاهتمام بدرجة أساسية بعملية التخطيط الاستراتيجي كوظيفة مهمة لزيادة وتحسين الأداء.

قائمة المراجع:

1.حُميد، محمد عبدالله حسن(2019). التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة أداء مؤسسات التعليم العالي اليمني "دراسة حالة جامعة حجة"، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني للعلوم الإنسانية للفترة من 3-4 مارس 2019، جامعة الأندلس، صنعاء.

2.الدجني، إياد علي يحي(2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

3.الدوري، زكريا(2005). الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية للنشر، الأردن.

4.ظاهر، رائد عبد الرحمن عبد الله(2016). درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتطوير التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية " دراسة حالة جامعة القدس المفتوحة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

5.عبد الله، نعمان أحمد علي(2012). التخطيط الاستراتيجي مدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات " دراسة ميدانية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.

6.العبري، نبيل بن محمد زاهر(2016). درجة ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عمان للتخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، عُمان.

7.كنعان، أحمد علي(2007). مؤشرات الجودة في التعليم العالي بكليات التربية في الجمهورية العربية السورية أنموذجاً، بحث مقدم إلى مؤتمر الجامعات العربية: التحديات والأفاق المستقبلية، الرباط – المغرب, للفترة 9-13ديسمبر 2007. 1-40.

8.المجلس الأعلى لتخطيط التعليم(2012). مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية مراحله -وأنواعه المختلفه، صنعاء.

9.مجلي، رشاد سعيد قايد حسن(2018). تصور مقترح لإعداد الخطط الاستراتيجية للجامعات الحكومية بالجمهورية اليمنية، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

10.مفتاح، على جاب الله(2019). أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجفرة، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، مج1، ع1، جامعة الجفرة، ليبيا.

11.موسى، محمود عبد اللطيف(2010). التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في التدريب الإداري في ضوء خبرات الغرب، ط1، مكتبة النهضة العربية للنشر، مصر.

11.نصيرة، علاوي(2011). اليقضة الاستراتيجية كعامل للتغيير في المؤسسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

12.Askling, B., & Stensaker, B(2002). Academic leadership: Prescriptions, practices and paradoxes, Tertiary Education and Management, 8(2).

13.DeVivo, Sharon, Beth(2008)."The Strategic Planning Process: An Analysis At Two Small Colleges", A Docorate Dissertation, University Of Pennsylvania, ProQuest Information and Learning Company.
14.Micheal Allison&Jude kage.(2005). "Strategic Planning for Nonprofit Organization: Apractical Guide and work book,2nd edition NJ.USA: john Wilicy&Sins.Inc.
15.Thomas, wheelen, & David, Hunger(2000). strategic management and business policy‘‘, prentice hall.

الاستراتيجية القطاعية لمحاربة العنف بالمؤسسات التعليمية المغربية 2009-2019؟ أية نتائج؟

The Sectoral strategy to combat violence inMoroccan educational institutions 2009-2019? What were the results?

أ.عبد الرحيم العيادي، طالب باحث بجامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية

أ.د محمد غزالي، أستاذ التعليم العالي مؤهل، جامعة محمد الخامس،الرباط. المملكة المغربية

ملخص: تعتبر المؤسسات التعليمية أهم فضاءات التنشئة الاجتماعية ففيها تتفاعل جل مكونات المجتمع المدرسي، بحيث تتشبع هذه المكونات بمذاهب ومرجعيات مختلفة وأحيانا متناقضة، هذه الخلفيات قد تكون هي سبب انتشار العديد من الظواهر المشينة بالوسط التعليمي من بينها العنف، وحتى تنظم العلاقة بين هذه المكونات بشكل يتجاوز كل هذه المؤثرات والمشاكل التي تساهم في تفشي العنف بالوسط المدرسي، عملت وزارة التربية الوطنية المغربية على وضع استراتيجية قطاعية لمحاربة العنف بالوسط المدرسي؟ فما هي هذه الاستراتيجية، وإلى أي حد ساهمت في تحقيق الأمن بالوسط التعليمي؟

الكلمات المفتاحية: خلية الانصات، الوساطة، آليات مؤسساتية.

Abstract: Educational institutions areconsidered as the most important spaces of socialization where most of the school community components interact. Those components are also imbuedand saturated with contradictory doctrines and cultural backgrounds. For this reason, different shocking phenomena spread at schools; for instance, violence.In order to overcome all these problems and unite all the components at schools, The Moroccan Ministry of National Education hasadopted a strategy to eradicate violence in schools. So, what is the strategyabout and to extent it contributes to maintaining safety and security in our schools?

Keywords: Listening cell,Mediation,Institutional mechanisms.

1. مقدمة

لعل المتتبع للشأن التعليمي يكاد يسمع عن مشاكل التعليم ومآله الحالي في ظل سيرورة الإصلاح الذي عرفها منذ زمن طويل ومازال يعرفها إلى يومنا هذا، فلم يعد الحديث مقتصرا على عوائق سير العملية التربوية المتمثلة في الاكتظاظ ونقصالأطر التربوية، وعدم استقرارها، بل تعداه حاليا إلى ما هو أكثر خطورة، بحيث أصبح الجميع بمن فيهم المسؤولين وأهل الميدان يتحدثون عن العنف بالوسط المدرسي الممارس في الاتجاهات الثلاثة: التلميذ والأستاذ والممتلكات.

إن خطورة ممارسة العنف بالوسط التعليمي، من الناحية العلمية لا تقاس بالآثار المادية المترتبة عن الفعل بقدر ما تقاس بالدلالة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والتربوية للفعل ذاته، الذي أصبح يتناسل في أغلب المناطق المغربية بما في ذلك المناطق الجبلية التي كانت وإلى عهد قريب تتميز بالطابع البدوي المحافظ، وفي منأى عن هذه السلوكات السلبية.

لقد " انتقل الصراع إلى قلب المدرسة حيث توتر العلاقات بين التلاميذ والأساتذة والإدارة التربوية" (أحمد زيدان وآخرون، 1999، ص3) مما يعوق التواصل التربوي والبيداغوجي بين الجميع والتي من المفترض أن يسودها النظام والاحترام المتبادل حتى ينبسط المجال للعطاء التربوي.

توتر هذه العلاقات داخل هذا الوسط التعليمي، يتغذى من المرجعيات المختلفة والأوساط المتباينة لمرتفقي المؤسسة التعليمية، الشيء الذي يخلق عدم التوازن في العلاقة بين التلاميذ والأساتذة والذي ينتج عنه عنف بين هؤلاء الأشخاص.

عمل القطاع التربية الوطنية، في محاولة لضبط العلاقة وتحديد المسؤولية على الأمن بالمؤسسات التعليمية من خلال إدراجها في مهام مدير المؤسسة التعليمية الذي "يعمل على ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة و توفير شروط الصحة والسلامة للأشخاصوالممتلكات"(وزارة التربية الوطنية، 2002).

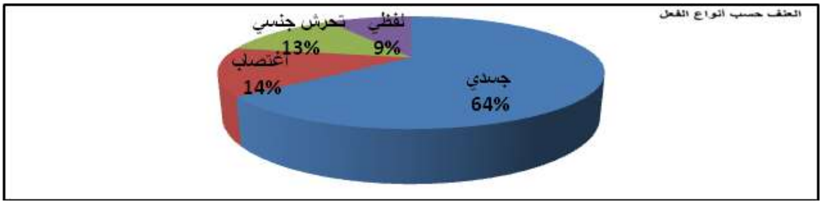
كما عملت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي على إنجاز دراسات و تقارير بغية التأكد من وقع الإجراءات التي تم تفعيلها من أجل تأمين الوسط التعليمي من العنف، كما وضعت خطة قطاعية للوقاية و مناهضة العنف بالوسط المدرسي بالإضافة إلى وضع مجموعة من البنيات على المستوى المركزي والجهوي والإقليمي والمحلي من قبيل المركز الوطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي والمراكز الجهوية والإقليمية للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي وخلايا الإنصات والوساطة على مستوى المؤسسات التعليمية.

إن الحجم الكبير الذي اتخذه مشكل العنف بالوسط المدرسي في المجتمع المغربي، أصبح الحديث عنه من طرف جميع مكونات المجتمع، من إعلام مرئي ومسموع و مكتوب، وفي صفحات التواصل الاجتماعي، ومن قبل الحكومة(قطاع التربية الوطنية، 09 نونبر2017) والبرلمان والمؤسسات الوطنية وغيرها، وأمام هذا الاهتمام الوطني الكبير بمشكل العنف

بالوسط المدرسي دفعنا لطرح الإشكالية التالية: ما مدى نجاعة الإجراءات والآليات التي وضعتها الوزارة الوصية على القطاع في الحد من العنف بالوسط المدرسي؟
ولمعالجة هذه الإشكالية قمنا بتجميع جل الوثائق التي تعتمدها الوزارة لمعالجة العنف بالوسط المدرسي بهدف القيام بدراسة استقرائية تحليلية لهذه الوثائق، بعد تجميع وتصنيف هذه المرجعيات تطرح الأسئلة البحثية التالية: ما هي الإجراءات والآليات التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي لمعالجة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي؟ وكيف تشتغل هذه الآليات؟وما هي أهم نتائجها في سبيل الحد من ظاهرة العنف بالوسط التعليمي وتأمين ظروف جيدة للتحصيل الدراسي.
ولهذه الغاية سنبحث في الدراسات والتقارير والوثائق التي تتوفر عليها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بهدف معرفة مدى وعي المسؤولين بظاهرة العنف بالوسط التعليمي وسنحاول تحليلها و تجميع المعطيات الخاصة بهذه الآليات للإجابة عن هذه التساؤلات.

2. الدراسات والتقارير حول العنف بالوسط المدرسي.

الدراسات التي أنجزتها الوزارة الوصية والمتعلقة بالعنف بالوسط المدرسي:تم إنجاز أول دراسة في موضوع العنف في الوسط المدرسي سنة2005بدعم من منظمة اليونيسف، وتهدف الدراسة إلى تشخيصوتحليل وضعية العنف الذي يعاني منه الأطفال في المدارس الابتدائية، وتحديد المحاور الأساسية لوضع استراتيجية لمكافحة العنف بالوسط المدرسي التي تمت بلورتها سنة 2007 والتي ستكون موضوع المحور الثاني من هذا البحث.
بينت هذه الدراسة على أن العقوبات البدنية على الرغم من منعها فهي تمارس بشكل واسع في المدرسة، حتى في أشكال جد قاسية بحيث "87%من الأطفال يقولون بأنهم سبق لهم أن تعرضوا للضرب و73% من المدرسين أقروا بأنهم قاموا بضرب الأطفال" (اليونيسف، 2005، ص7).
حسب الدراسة فإن الأسباب الرئيسة للعنف في المرحلة الابتدائية راجع لأسباب تربوية كعدم إنجاز الفروض المنزلية أو التشويش في القسم، غير أن العنف الذي أصبحت تعاني منه المؤسسات التعليمية والذي فرض نفسه و بقوة عليها، وهو العنف الممارس من قبل التلاميذ على الأطر الإدارية والتربوية أو العكس. والمتمثل في العنف الجسدي والتحرش الجنسي والاغتصاب، والذي غالبا ما يتم تداوله والتركيز عليه من طرف الجرائد والصحف الوطنية وفي هذا الإطار تم إحصاء "240 حالة عنف بالوسط المدرسي خلال الموسم الدراسي 2013-2014 " (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014، ص20)، ويوضح التقرير ما يناهز "64 % من الحالات المرصودة فهي حالات عنف جسدي كما هو مبين في الشكل أسفله" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014).



غير أن الانتقاد الذي يمكن توجيهه للدراسة أنها ركزت على فئة التلاميذ في المرحلة الابتدائية والتي تعاني غالبا من عنف في اتجاه واحد وهو عنف الأستاذ الممارس على التلميذ، وذلك لكون البنية الجسمانية للأطفال في هذه المرحلة العمرية لا تسمح لهم بمواجهة الأستاذ.

بعد انجاز هذه الدراسة تم وضع استراتيجية قطاعية والتي تضمنت ضرورة إدراج البعد النفسي لمعالجة بعض الوضعيات الصعبة للتلميذات والتلاميذ، ولهذا تم إنجاز دراسة الجدوى سنة 2008 من أجل إحداث خلايا الاستماع والوساطة بالمؤسسات التعليمية، والتي أكدت على أنها "مبادرة جديدة ستساهم في جعل الشباب يلجون فضاء التواصل والاستماع والدعم"(Ministère de l'éducation, 2008 , p 50)

وبالتالي سيساعدهم في التفاعل بشكل إيجابي وإيجاد حلول مناسبة لوضعياتهم ومشاكلهم كيفما كانت.

وأكدت دراسة الجدوى على ضرورة إحداث خلايا الإنصات والوساطة بهدف الاستماع لتلاميذ مؤسسات التربية والتعليم العمومي الذين يعانون من مشاكل على المستوى الدراسي أو الاجتماعي أو النفسي، مع العمل على تقديم الدعم اللازم لهم.

ومع مرور سنوات التنزيل الفعلي للاستراتيجية القطاعية للعنف بالوسط المدرسي تبين عدم تطرقها لجوانب مهمة في تأمين الأمن التعليمي، بحيث دفع قطاع التربية الوطنية إلى تعميق البحث من خلال إنجاز دراسة تكميلية في موضوع العنف المبني على النوع الاجتماعي سنة 2010 استهدفت إتمام بعض الجوانب التي لم تتطرق لهاالدراسات السابقة وذلك من حيث: تحديد وتحليل أسباب العنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي؛ دراسة المواقف والسلوكات والممارسات ذات الصلة بالعنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي؛ تحديد ورصد الوضعيات المولدة لخطر العنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي؛ تمكين المسئولين صانعي القرار في المجال التربوي من عدة بيداغوجية نظرية وعملية لمواجهة العنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي.

وقد بينت الدراسة التي استهدفت الأساتذة المقبلين على الممارسة الصفية من خلال الاعتماد على المجموعات البؤرية والتي أظهرت أن التصور السائد لديهم بخصوصنبذ العنف يبدو تصورا قاصرا حيث أنهم يجيزون للرجل ممارسة العنف ضد المرأة وهذا يدخل في نظرهم ضمن المباحات الدينية.

بحيث عند مناقشة موضوع العنف ضد المرأة مع الطالبات المعلمات والطلبة المعلمين كان رد فعل بعضهن كالتالي إحداهن عبرت عن أنه "يحق لزوجي أن يضربني"(برنامج الأمم المتحدة المشترك لمكافحة السيدا، 2012)، وهذا التمثل السلبي تجاه المرأة لا يقتصر على الرجل و لكن

المرأة أيضا لها نفس التصور تجاه نفسها. وبالتالي يجب توجيه استراتيجية التدخل لتصحيح هذا التمثل السلبي.
وفي هذا النطاق قدمت هذه الدراسة مجموعة من الاقتراحات للحد من العنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي نذكر من بينها: تعزيز رعاية المتعلمين والمتعلمات داخل الفضاءات المدرسية؛ تضمين المنهاج التربوي محاور ووحدات تربوية لمكافحة العنف ضد الفتيات في الوسط المدرسي؛ بناء شراكات لمكافحة العنف ضد الفتاة في الوسط المدرسي؛ الارتقاء بثقافة اللاعنف ضد الفتيات.

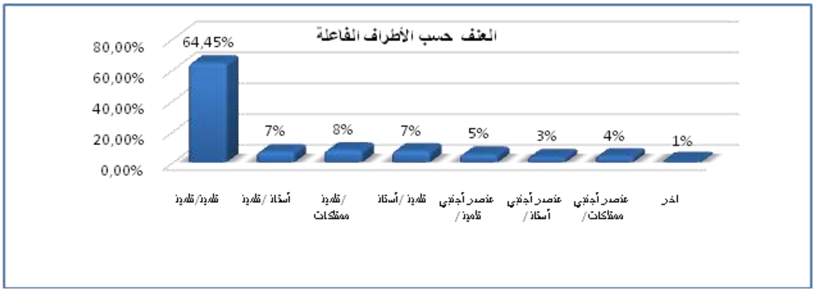
3. التقارير المنجزة حول العنف بالوسط المدرسي من طرف وزارة التربية الوطنية

أصدرت المديرية المكلفة بالحياة المدرسية أول تقرير لها سنة 2013 لحالات العنف انطلاقا من المعطيات المتوصل بها من المراكز الجهوية والإقليمية للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي ومن خلال الحالات التي تناولتها الصحف الوطنية، ويؤكد التقرير (المديرية المكلفة بالحياة المدرسية،2013/2012) على أن المؤسسات التعليمية تعاني من العنف داخل أسوارها أكثر بكثير من العنف بجوارها، بحيث تم رصد 65 %(المديرية المكلفة بالحياة المدرسية،2013/2012. ص9) من الحالات داخل المؤسسات التعليمية الشيء الذي يعكس تنامي العنف داخل فضاءات المدرسة كما هو مبين في الجدول أسفله (المديرية المكلفة بالحياة المدرسية،2013/2012).

العنف داخل المؤسسات التعليمية وفي محيطها		
	عدد الحالات	النسبة %
العنف داخل المؤسسة	21200	65,56%
العنف في محيط المؤسسة	11139	34,44%
المجموع	32339	100,00%

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن حالات العنف الممارس في الاتجاهين معا داخل المؤسسة يمثل ما نسبته 65.56 بالمئة بينما حالات العنف الممارس خارج أسوار المؤسسة يعادل ما نسبته 34.44 بالمئة، وهذا يبين بجلاء أن العنف الممارس بالفضاء المدرسي أكثر بكثير من العنف خارج أسوارها، وهذا يحتاج إلى تدخل من طرف الوزارة في البحث عن حلول جذرية لاجتثاث هذه الظاهرة الدخيلة على مجتمعنا المدرسي.وأوصى التقرير بالارتقاء بأنشطة الحياة المدرسية من خلال تفعيل الأندية التربوية التي تعتبر فضاء يمارس فيه التلميذ أنشطته الإبداعية وتسمح له بصقل مواهبه في المجالات المحببة لديه، كما أكد على ضرورة التنسيق بين مختلف القطاعات المعنية بهدف وضع خطة مشتركة لمحاربة العنف بالوسط المدرسي.
وفي سنة 2014 تم إصدار التقرير السنوي الثاني (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني،2014) حول العنف بالوسط المدرسي، والذي أكد بدوره على أن العنف يتخذ أشكالا متعددة وأن العنف داخل المؤسسة التعليمية يشكل مصدر قلق كبير لدى المسئولين على المستوى المحلي والإقليمي والجهوي والوطني. وفي هذا الصدد"رصدت المراكز الجهوية

الخمسة عشر(باستثناء معطيات العنف بالوسط المدرسي لجهة الرباط سلا زمور زعير)، 24.665 حالة (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني،2014، ص5)الشيء الذي يعكس تنامي ظاهرة العنف بالفضاء الداخلي للمؤسسة مقارنة مع محيطها الخارجي، بحيث سجلت 16917 حالة داخل المؤسسات التعليمية أي ما يعادل 69% و 7748 حالة أي ما يعادل 31% بمحيط المؤسسة وهذا يرجع إلى عدة عوامل، نذكر منها:غياب وسائل لتفريغ الطاقات الإبداعية للتلاميذ فتظل المدرسة فضاء لتفجير تلك الطاقات؛غياب خلايا الإنصات ببعض المؤسسات، وعدم تفعيلها بمؤسسات أخرى؛ضعف الأمن بمحيط المؤسسات خصوصا بالفرعيات المدرسية.
كما يجب الإشارة أنه من خلال التقرير يتبين أن ظاهرة العنف هي ظاهرة ذكورية بامتياز بحيث تسجل أعلى نسبة لذى التلاميذ الذكور فيما بينهم، أي ما يفوق 60 %من عدد الحالات المرصودة(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص10).



وهذا راجع إلى أسباب لها علاقة مباشرة بالتلاميذ كالمشاكل المرتبطة بحاجات التلاميذ النمائية والتغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الناجمة عنها، أو لأسباب لها ارتباط بالأستاذ داخل قاعة الدرس كالافتقار لممارسات الإدارة الديمقراطية في قاعة الدرس وانتهاج ممارسات الإدارة التسلطية، أو لأسباب متعلقة بالبيئة المدرسية كضعف جاهزية بعض المدارس من حيث البناء والمرافق الضرورية، واكتظاظ التلاميذ في القسم وفي الساحة.

4. الخطة المتبعة من طرف قطاع التربية الوطنية في مجال الوقاية من العنف ومناهضته بالوسط المدرسي

كانت الدراسة المنجزة من طرف الوزارة حول العنف بالوسط المدرسي سنة 2005 القاعدة العلمية لاعتماد خطة قطاعية لوزارة التربية الوطنية سنة 2007، وتمحورت هذه الاستراتيجية حول ستة محاور "(تعزيز القدرات المؤسساتية؛ تعزيز كفاءة المتدخلين؛ تحسين وتعميم نظام التكفل؛ نشر ثقافة احترام حقوق الطفل؛ الوقاية من العنف بالمؤسسات التعليمية؛ دعم نظام الاعلام والتتبع."(Ministère de l’éducation nationale, 2007 , p41)
وسنحاول عرض أهم الإجراءات التي تمت برمجتها في هذا الإطار وكذا أهم مخرجات هذه الإجراءات وذلك بهدف استخراج الآليات التي تم إرساؤها ومعرفة الجوانب التي تم التركيز عليها لتنزيل هذه المحاور، وذلك من خلال القيام ببعض اللقاءات مع المسئولين على الملف على مستوى المديرية المكلفة بالحياة المدرسية بقطاع التربية الوطنية والتي عهد إليها بتتبع و تنزيل

الإستراتيجية القطاعية في مجال الوقاية و مناهضة العنف بالوسط المدرسي، ويمكن إجمال أهم الانجازات التي تم القيام بها في هذا الصدد في:

المحور الأول: تعزيز القدرات المؤسساتية:يهدف إلى خلق آليات لمحاربة العنف على جميع المستويات محليا وإقليما وجهويا ووطنيا وتم وضع الإجراءات التالية:"تعزيز الإطار المؤسساتي والتشريعي الحالي؛خلق قنوات وظيفية للتنسيق؛إبرام شراكات دائمة مع الجمعيات التي تتوفر على تجربة وخبرة في مجال الطفولة (Ministère de l'éducation nationale, 2007).

وعلى مستوى الإنجازات يمكن القول بأن هذا المحور من أهم المحاور الذي تعزز مؤسساتيا وتنظيميا: على مستوى الإطار المؤسساتي من خلال إحداث خلايا الإنصات والوساطة على المستوى المحلي ومراكز إقليمية وجهوية للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي على المستوى الإقليمي والجهوي ومركز وطني بين قطاعي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي على المستوى المركزي. وسنحاول التطرق لهذه المراكز والخلايا بتفصيل أكثر في المحور الثالث من هذا البحث.

وعلى المستوى التنظيمي تعزز هذا المحور بإصدار مذكرات تنظيمية والملاحظ أن المذكرات التنظيمية الهادفة إلى محاربة الظواهر المشينة في بداية القرن الواحد والعشرين كانت تتطرق لهذا الموضوع بطريقة غير مباشرة من خلال التنصيص على تعزيز أنشطة الحياة المدرسية، لكن في السنوات الأخيرة-بعد ولوج المجتمع المغربي جيل الإعلاميات والانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي-تبين بشكل جلي أن المسئولين بالوزارة الوصية أصبحوا واعيين بخطورة هذه الظاهرة مما جعلهم يصدرون مذكرات وزارية بشكل صريح تروم مواجهة العنف بالوسط المدرسي الذي نحى منحا خطيرا ، وبالتالي وجب التعامل معه بحزم من خلال " اعتماد الصرامة وعدم التساهل مع أية ممارسة مشينة تستهدف المجتمع المدرسي، كيفما كانت طبيعته"(قطاع التربية الوطنية، 2017).

المحور الثاني: تعزيز كفاءة المتدخلين: يهدف إلى تفعيل الإجراءات التالية:"تنظيم تكوينات حول حقوق الطفل؛إدماج مصوغات حول تقنيات الإنصات والتواصل وتدبير النزاع والمقاربات البيداغوجية؛ إعداد مصوغات ودلائل ووثائق مرجعية ومنهجية أخرى؛تبادل التجارب في مجال الوقاية ومحاربة العنف داخل المدرسة حسب الوثائق والتقارير المتوفرة على مستوى الوزارة الوصية فإنه تم تعزيز هذا المحور بمجموعة من الوثائق المرجعية والدورات التكوينية ولقاءات التقاسم بين الأكاديميات بحيث تم إعداد: دليل إرساء مراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرس، "والذي يهدف إلى توحيد آليات العمل في مجال إحداث وإرساء هذه المراكز وتفعيل الأدوار والمهام والوظائف المنوطة بها وطنيا وجهويا وإقليميا ومحليا"؛(اليونيسف،2016، ص10).

-الدليل الإجرائي لمديري المؤسسات التعليمية، والذي يهدف إلى وضع آلية إجرائية لدى المسئولين المحليين تمكنهم من التعرف على سبل التعامل مع مختلف حالات العنف المسجلة على مستوى المدرسة؛

-الحقيبة التربوية والمكونة من دلائل تربوية موجهة للأطر الإدارية والتربوية في مجال محاربة العنف بالوسط المدرسي وعدة للتحسيس والتوعية موجهة للتلاميذ وللأساتذة ومنشطي الأندية التربوية والآباء والجمعيات.

المحور الثالث: تحسين وتعميم نظام التكفل وتتبع الأطفال ضحايا العنف: الإجراءات التي تم تسطيرها في هذا المحور تتمثل في:تعزيز خلايا الإنصات بموارد بشرية مؤهلة وبمعدات وأدوات العمل؛خلق آليات المصالحة لحل الخلافات والمشاكل بين الأطفال، وضع آليات تتبع الأطفال ضحايا العنف؛تشجيع المتعلمين على التبليغ عن كل حالة عنف ضدهم؛

وعلى مستوى المخرجات فإن وزارة التربية الوطنية تتعاون مع جمعيات المجتمع المدني للتكفل ببعض الحالات التي تقع داخل المؤسسات التعليمية، كما أن مديري المؤسسات التعليمية لديهم تواصل مستمر مع الأجهزة الأمنية المحلية.

في إطار المقاربة الاستباقية هناك تنسيق مسترسل بين مدير المؤسسة والأمن الوطني أو الدرك الملكي حيث هناك تبادل لأرقام الهواتف بينه وبين الجهات الأمنية للوقوف على أية انفلات أمني في الوسط المدرسي. كما أن هناك تنسيق متواصل مع المراكز الصحية بالنسبة لبعض الحالات التي تتطلب نقل ضحية العنف بالوسط المدرسي إلى المستشفى.

لكن الملاحظ على مستوى هذا المحور أن هناك ضعف فيما تم نجازه وذلك راجع إلى غياب كيفية تفعيل الإجراءات التي تم تسطيرها على مستوى الاستراتيجي، فعلى سبيل المثال لم يتم توضيح كيفية تشجيع المتعلمين التبليغ عن كل حالة عنف مرصودة، بالإضافة إلى أن قطاع التربية الوطنية لا يتوفر على مرافق خاصة لاستقبال المعنفين، هذا لكون خلايا الإنصات والوساطة دورها محدود في التبليغ عن الحالة والتتبع من خلال التنسيق مع جمعيات المجتمع المدني عن كل حالة.

أما بالنسبة لتعزيز خلايا الإنصات بموارد بشرية فقطاع التعليم يعاني من قلة الموارد البشرية بحيث تعرف الأقسام الدراسية اكتظاظا فظيعا، وبالتالي يبقى السؤال مطروحا حول كيفية تعزيز خلايا الإنصات والوساطة بالعنصر البشري في ظل الخصائص المهول في هذه الفئة.

المحور الرابع: نشر ثقافة احترام حقوق الطفل.يهدف هذا المحور إلى:القيام بأنشطة موازية تبرز قيم السلم والحوار؛تنظيم مباريات ومنح جوائز للمؤسسات الخالية من العنف؛تنظيم لقاءات دراسية مع كل الفاعلين حول العنف وآليات الوقاية منه؛إعداد ميثاق أخلاقي توافقي بمشاركة الأطفال من أجل مدرسة بدون عنف.

على هذا المستوى فإن مخرجات محور نشر ثقافة احترام حقوق الطفل تتمثل في تنظيم حملات تحسيسية وتوعوية منتظمة، باستعمال مختلف أنشطة خلايا الإنصات والوساطة والأندية التربوية، وسائل الإعلام المحلية والجهوية، توزيع النشرات والملصقات الخاصة بالآثار المترتبة عن استخدام العقاب والعنف تجاه التلاميذ والبحث عن الوسائل البديلة للحد من تفشي انشار العنف المتبادل داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى تخليد الأيام والمناسبات الوطنية والدولية حول حقوق الطفل والإنسان.

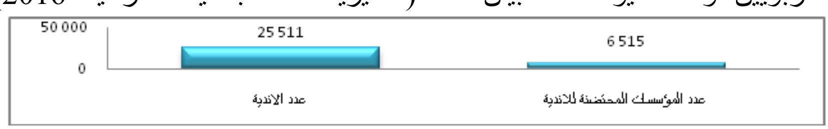
إن الجمعيات تساهم بشكل كبير في الارتقاء بالعمل التربوي من خلال تنظيم أنشطة تحسسية تهدف إلى محاربة العنف بالوسط المدرسي من خلال توفير طاقم متخصص من أجل الحد من هذه الآفة التي بدأت تنخر المجتمع المدرسي.

من خلال الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية فإن عدد الجمعيات التي تشتغل إلى جانب المؤسسات التعليمية في جميع التراب الوطني ناهز 595 جمعية موزعة على 10 مجالات، بحيث لا تتجاوز نسبة الجمعيات المشتغلة بشكل مباشر على العنف بالوسط المدرسي سوى 5% (المديرية المكلفة بالحياة المدرسية، 2016):إلا أن ما يعاب على هذه الحملات التحسيسية أنها لم تجد طريقها للتطبيق الفعلي على أرض الواقع نظرا للإكراهات التي سبق أن أوردناها سابقا (قلة الموارد البشرية) ولهذا فنتائج هذه الحملات تبقى دون المستوى المرجو منها على التلاميذ من جهة والطاقم الإداري والتربوي من جهة ثانية، فأغلبها يتخذ طابعا موسميا.

المحور الخامس:الوقاية من العنف داخل وبجوار المؤسسات التعليمية: الإجراءات المبرمجة في هذا المحور هي:"إعادة النظر في كيفية تطبيق القانون وبصرامة في حق من يمارس العنف على التلاميذ أو المدرسين أو الطاقم الإداري أو على ممتلكات المؤسسة التعليمية؛ تحسيس التلاميذ وتوعيتهم بالأضرار الوخيمة التي تترتب على تناول المخدرات؛ تخصيص فضاءات مفتوحة للأطفال ليعبروا عن آرائهم بكل مسؤولية واعتبارهم فاعلين داخل المؤسسة؛ تعزيز دور جمعيات آباء وأولياء التلاميذ في محاربة العنف داخل المدرسة" (Ministère de l'éducation nationale, 2007)

في هذا المحور يتم التركيز على تفعيل الأندية التربوية والتي تعتبر بمثابة فضاء يعبر من خلاله الأطفال عن آرائهم كفاعلين في المؤسسة التعليمية، وفي هذا الإطار تم إحداث ما يفوق 25 ألف نادي تربوي (المديرية المكلفة بالحياة المدرسية،2015)، غير أن أغلبية هذه الأندية التربوية تبقى حبرا على ورق حيث أنها لا تشتغل بالشكل المطلوب نتيجة عدم توفير الظروف المناسبة لتفعيل أنشطتها،باستثناء مبادرات خاصة من بعض أطرها التربوية والإدارية وبموارد خاصة.

والملاحظ أن بعض المؤسسات التعليمية تضم عددا كبيرا من الأندية التربوية بينما نجد مؤسسات أخرى لا تتوفر على ناد رغم الكم الهائل من الأندية المحدثة من طرف الفاعلين التربويين، وهذا ما يوضحه المبيان أسفله (المديرية المكلفة بالحياة المدرسية، 2016):



فمجموع المؤسسات التعليمية حسب إحصائيات الوزارة الوصية يفوق عشرة آلاف مؤسسة تعليمية في حين أن المؤسسات التعليمية المحضنة للأندية التربوية لا يتعدى ستة آلاف مؤسسة، وهذا ما يوضع ارتفاع عدد حالات العنف بهذه المؤسسات التعليمية، وبالتالي يجب العمل على تفعيل الأندية التربوية من خلال توفير الظروف الملائمة لاشتغالها، وكذا تحفيز وتشجيع المبادرات الفردية لبعض الأطر التربوية.

المحور السادس: دعم نظام الإعلام والتتبع والتقييم

من بين الإجراءات التي تم تسطيرها فيما يخص هذا المحور نجد:" إعداد قاعدة معطيات دقيقة حول العنف بالوسط المدرسي على المستويات المحلي والإقليمي والجهوي والمركزي؛وضع مجموعة من المؤشرات المعيارية التي ستمكن الفاعلين في الحقل التربوي من تتبع ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛إعداد تقارير سنوية تبرز تطور عدد الحالات المضبوطة إجمالا وحسب الوسط والجنس ..."وضع مخطط لتتبع وتقييم الإستراتيجية الوطنية لحماية الطفولة.

أما بخصوص مخرجات هذا المحور فتتمثل في إصدار تقريرين، سنة 2013 و سنة 2014، حيث لم يتم إصدار أي تقرير بعد ذلك، وهذا راجع إلى التغير الذي طال المديرية المكلفة بتنزيل الإستراتيجية نظرا لعدم استقرار الموارد البشرية.

فعلى سبيل المثال تعاقب خمسة مديرين على المديرية في الست سنوات الأخيرة، وهذا يؤثر على سير أعمال الفريق المكلف بتدبير العنف على المستوى المركزي.

ومن أهم المنجزات التي تم تفعيلها في هذا المحور تلك المتعلقة بإرساء نظام معلوماتي للتتبع وهي البوابة المعلوماتية"مرصد"(بوابة معلوماتية تم إدراجها ضمن المنظومة المعلوماتية للوزارة "مسار"، وتهدف إلى تمكين المديرين ومسئولي خلايا الإنصات والوساطة من تسجيل حالات العنف المرصودة محليا، وهي بوابة غير متاحة لجميع العموم) التي تمكن من تسجيل حالات العنف بشكل آني على مستوى المؤسسات التعليمية، وهي مسطحة متاحة لمديري المؤسسات التعليمية ومسئولي خلايا الإنصات والوساطة تمكنهم من التبليغ عن حالات العنف المرصودة محليا، وتسمح للمسئولين على المستوى الوطني من معرفة ما يجري على مستوى جميع المؤسسات التعليمية في ربوع المملكة.

إلا أن هذه البوابة لم تستثمر بالشكل المطلوب ولم يتفاعل معها مديرو المؤسسات التعليمية ومسئولو خلايا الإنصات والوساطة بالشكل المطلوب، بحيث يعبر العديد من مديري المؤسسات التعليمية عن عدم رغبتهم تسجيل حالات العنف بالبوابة لكونهم يعتقدون أن مؤسستهم ستكون محطة مراقبة من طرف المسئولين وخوفهم من اعتبار مؤسستهم تشهد حالات عنف باستمرار وهذا يضعهم في موقف حرج مع الإدارة على مستوى المديرية الإقليمية، وعلى مستوى الأكاديمية والجهوية وكذا على مستوى الوزارة.

استنتاج: يتضح من خلال هذا التحليل السريع لإستراتيجية الوزارة في مجال محاربة العنف بالوسط المدرسي أنها اعتمدت على آلية وحيدة يتم تصريف من خلالها جميع محاور الإستراتيجية وهي خلية الإنصات والوساطة، فجميع الإجراءات كالقيام بالحملات التحسيس والتتبع ومصاحبة المعنفين، وكذا جميع الوثائق التأطيرية كالدلائل وعدة التحسيس فهي موجهة لتأطير وتدبير خلايا الإنصات والوساطة وبالتالي يمكن التأكيد على أن الوزارة تراهن على هذه الآلية للحد من العنف بالوسط المدرسي، غير أنها تعاني من نقصكبير على مستوى الموارد البشرية المؤهلة، على مستوى التكوين، على مستوى التحفيز، على مستوى الإطار القانوني لهذه الخلايا.

5. البنيات والآليات المعتمدة للوقاية ومحاربة العنف بالوسط المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية: تشكل خلايا الإنصات والوساطة إحدى أهم البنيات التي بإمكانها التدخل لمعالجة العنف بالوسط المدرسي، ومحاولة إيجاد الآليات والوسائل الكفيلة بالحد من انتشاره، وعليه فإننا نهدف من خلال هذا البحث توضيح دور هذه الآلية ومدى قدرتها على المساهمة في استتباب الأمن التعليمي، وذلك من خلال إبراز أهميتها في الإستراتيجية التي تبنتها الوزارة للحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

تم إحداث خلايا الإنصات والوساطة بالمؤسسات التعليمية من أجل رصد التلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية أو صحية أو تربوية أو اجتماعية بالإنصات والتتبع المباشر لهم حرصا على تأمين عودتهم بشكل طبيعي إلى الفصل الدراسي،وقد حققت نتائج إيجابية، إذ استعادت المؤسسات التعليمية عددا من المنقطعين لأسباب نفسية أو اجتماعية أو تربوية.

من خلال قراءة سريعة في هذه الوثائق التي تعتبر أطر مرجعية لإرساء هذه البنية يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

-اسم هذه البنية غير مستقر في مصطلح واحد فتارة نتكلم عن مركز وتارة عن خلية، مرة عن الاستماع والوساطة، وأخرى عن الإنصات والوساطة، وأحيانا عن الإنصات والتوجيه، وبطبيعة الحال فهناك فرق كبير بين هذه المصطلحات فعدم التدقيق في هذه الجزئيات قد يؤثر سلبا على فهم المقصود والهدف من هذه البنية، وبالتالي يجب ربط الأسماء بالمهام الموكولة لها؛

-بعض الدلائل الخاصة بهذه البنية على المستوى الجهوي غير منسجمة مع الدلائل التي تم إنتاجها على المستوى المركزي، وهذا يدل على ضعف التنسيق العمودي، مما يجعل مهام الإدارة المركزية محط انتقاد من طرف المسئولين الجهويين علما أن الأولى هي المسئولة عن المعيرة (Normalisation) بين جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

-الدلائل الصادرة عن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في الموضوع، هي أيضا غير منسجمة وهذا يدل على ضعف التنسيق الأفقي بين هذه الأكاديميات.

مهام بنية الوقاية ومناهضة العنف على مستوى المؤسسات التعليمية

حدد الدليل المسطري لمراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي مهام الخلية في " 16 مهمة"(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016)

ويمكن تلخيصهذه الإجراءات في ثلاث مهام أساسية:

-الرصد: تحديد التلاميذ في وضعية صعبة والذين يعانون من مشاكل تربوية أو اجتماعية أو نفسية أو صحية وذلك بهدف تقديم المساعدة الاجتماعية والمصاحبة والتوجيه إلى المصالح المختصة، لأن أغلب التلاميذ والتلميذات لا يعرفون كيف يتصرفون في حالة الاعتداء عليهم.

-الإخبار: إخبار المصالح المعنية باختلال الأمن بالمؤسسة التعليمية، فيتم إخبار مدير المؤسسة التعليمية الذي بدوره يخبر السلطات المحلية والدرك الملكي والأمن الوطني و كذا المصالح الصحية على مستوى الإقليم حسب حالات الاعتداء الواقعة في المؤسسة التعليمية.

-التنسيق: التدخل لدى الجهات المعنية والمصالح الخارجية وجمعيات المجتمع المدني والهيئات ذات الصلة لحل مشاكل المتعلمين.

من خلال الإجراءات السالفة الذكر يمكن تسجيل النقط التالية:
-على مستوى المهام يلاحظ أنها تدرج بعض المهام من اختصاص الأطباء والمساعدين الاجتماعين في حين أن تشكيلة الخلية تتكون من مدير المؤسسة وأستاذ و هما في الغالب أطر إدارية وتربوية ليس لهم إلمام كبير بما هو اجتماعي أو طبي مما يعقد عملية التواصل بين أعضاء الخلية من جهة والتلاميذ من جهة ثانية، حيث أثبتت العديد من الدراسات أن مهام الإنصات و الوساطة لا يمكن لأي شخص القيام بها فهي تتطلب مواصفات معينة للقيام بهذه المهام، ولهذا نجد في فرنسا مثلا " تتكون خلية الاستماع والتوجيه من مساعدين اجتماعين، ممرضين، أطباء، نفسانيين، متطوعين مكونين في المجال ومدير المؤسسة كمنسق أعمال هذه الخلية"(Académie du Grenoble, 2010)
-أما على مستوى الوزارة فإن"المكلف بخلية الإنصات والوساطة فهو أستاذ متطوع أو إطار إداري ينتدبه مجلس التدبير للقيام بمهام الوساطة التربوية بهدف الوقاية ومحاربة العنف بالوسط المدرسي فهو حسب الدليل ليس طبيبا أو مساعدا اجتماعيا أو حكما بل مهمته محاربة العنف بالوسط المدرسي حتى يتمكن التلميذ من الاستفادة من تربية ذات جودة في ظروف آمنة. "
على مستوى المديريات الإقليمية: يوجد المركز الإقليمي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي ضمن هيكلة المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية، تحت الإشراف المباشر للسيد المدير الإقليمي. ويدخل كبنية وظيفية ضمن المصلحة المكلفة بتدبير الشؤون التربوية. كما يعد بمثابة آلية للتنسيق والتواصل والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمركز الجهوي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي.
تتلخص مهام المركز الإقليمي في:"التنسيق والعمل المشترك مع المركز الجهوي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي والتعاون مع مختلف الشركاء ومنظمات وجمعيات المجتمع المدني؛ تأطير ومصاحبة المؤسسات التعليمية لمناهضة العنف بالوسط المدرسي(وزارة التربية الوطنية، وآخرون، 2016، ص17)
على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين: يعتبر المركز الجهوي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي بنية وظيفية إدارية وتربوية، ضمن هيكلة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تشتغل تحت الإشراف المباشر للسيد مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وتمتد فروعه على الصعيد الإقليمي والمحلي، ويهتم برصد وتتبع جميع حالات العنف بالوسط المدرسي في أفق تحقيق "وسط مدرسي بدون عنف".
يهدف المركز الجهوي للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي إلى تحقيق ما يلي:وضع قاعدة معطيات حول ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من خلال إنجاز دراسات حول العنف بالوسط المدرسي على الصعيد الجهوي؛
على المستوى المركزي: عملت وزارة التربية الوطنية، وفق مقاربة تشاركية، على تأسيس المركز الوطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي وطنية بين قطاعية متعددة التخصصات،تضم قطاعات حكومية ومؤسسات وطنية ومجتمع مدني.

ويعمل المركز، تحت الإشراف المباشر للسيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني، على إعداد جميع الآليات الضرورية لتفعيله.
ويهدف المركز الوطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي أساسا إلى المساهمة في الحد من كافة أشكال العنف بالوسط المدرسي وذلك من خلال:"رصد وتتبع حالات العنف بالوسط المدرسي؛ وضع قاعدة معطيات وطنية عن العنف بالوسط المدرسي؛وضع خرائط محلية وجهوية ووطنية حول العنف بالوسط المدرسي انطلاقا من الإحصاءات المتوصل بها من الجهات؛المساهمة في التكوين المستمر لأعضاء المراكز الجهوية لرصد العنف بالوسط المدرسي؛"(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وآخرون، 2016، ص20)

6. العدة البيداغوجية:

العنف المبني على النوع الاجتماعي:في إطار تقوية القدرات للمتدخلين في الموضوع، قامت وزارة التربية الوطنية سنة 2012 بشراكة مع برنامج الأمم المتحدة لمحاربة داء السيدا، بإعداد ثلاث دلائل عملية في موضوع مناهضة عنف النوع الاجتماعي ومخاطر التعفنات الجنسية وفيروس السيدا، موجهة لمنشطي ومنشطات الأندية التربوية، والمثقفين النظراء.
مقاربة التثقيف بالنظير والمهارات الحياتية:قامت وزارة التربية الوطنية سنة 2014 بإعداد حقيبة تكوينية للمكونيين والمثقفين النظراء، وتم تجريبها في أكاديمية دكالة عبدة ويتم حاليا العمل على تعميمها على جميع الأكاديميات بالمملكة، وتهدف بالأساس إلى تمكين الشباب والمراهقين من امتلاك مهارات حياتية، يواجهون بها الصعوبات والعوائق السلوكية والنفسية والمعرفية، التي يصادفونها خلال حياتهم، في مواضيع شتى ترتبط بمعيشهم في مجالات "الصحة الإنجابية والتربية الجنسية" كأنماط الحياة السليمة، والصحة الإنجابية، والصحة النفسية والعقلية، والتربية الجنسية، والوقاية من مخاطر الإدمان، والعنف المبني على النوع الاجتماعي، والتعفنات المنقولة جنسيا وفيروس العوز المناعي البشري، وفي مواضيع المواطنة وحقوق الإنسان، من خلال تزويدهم بالمعلومات الصحيحة وبالمهارات اللازمة التي تساعدهم على الحياة السليمة. ويتم ذلك باعتماد مقاربة التثقيف بالنظراء، حيث يتمكن:المنشط المكون من ضمان تكوين جيد لفائدة المثقفين النظراء؛ والمثقف النظير من القيام بدور فاعل في نشر المعرفة، وتصحيح المعلومات الصحية الخاطئة، والتأثير الإيجابي على معارف واتجاهات وسلوكيات النظراء في دور الشباب والمؤسسات التعليمية وما شابهها من أماكن ارتياد الشباب والمراهقين.
حقيبة الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي: في سنة 2016 تم إصدار عدة متكاملة حول العنف المدرسي وتتضمن دلائل خاصة بإرساء مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، ودليل التكوين خاص بتعزيز قدرات مسئولي خلايا الإنصات والوساطة في مجال التتبع النفسي والاجتماعي للتلاميذ، وتحتوي الحقيبة أيضا على عدة خاصة بالتحسيس والتوعية موجهة للمتعلمات والمتعلمين تتضمن رسوم متحركة وبطاقات بيداغوجية للتنشيط التربوي.

7. استنتاجات عامة

حتى يتسنى للمدرسة أن تضطلع بأدوارها المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية السليمة للتلميذات والتلاميذ، ومعالجة ظواهر الاختلال والانحراف وتنمية المهارات الحياتية لديهم، وحمايتهم من كافة الأخطار المحدقة بهم داخل أو في محيط المؤسسات التعليمية، خصوصا تلك المتعلقة بظاهرتي العنف والتدخين وتعاطي المخدرات، يتوجب العمل بشكل جماعي ومشترك، مسئولون وفاعلون ومهتمون وشركاء ومتعاونون، كل حسب اختصاصه، على مناهضة هذه الظواهر المشينة والتصدي لها، وفق مقاربة شمولية، وتأخد بعين الاعتبار النقط التالية:

-عدم إسناد المهمة للأساتذة كعمل تطوعي دون خبرة وتكوين في مجال الخدمة الاجتماعية؛ إسناد مهمة الإنصات للأساتذة شريطة حصولهم على تكوين في المجال الطبي والاجتماعي والنفسي؛ يمكن التأكيد على أن الوزارة تراهن بشكل كبير على آلية الإنصات والوساطة للحد من العنف بالوسط المدرسي، غير أنها تعاني من نقص كبير على مستوى الموارد البشرية المؤهلة، على مستوى التكوين، على مستوى التحفيز، على مستوى الإطار القانوني لهذه الخلايا.تعزيز وتبسيط قنوات التواصل بين الجهات المعنية وأساسا الأمن والقضاء والصحة؛

-الأخذ بعين الاعتبار أن محاور الإستراتيجية أصبحت متجاوزة لأن السياق الزمني السابق أصبح مختلف ومغاير للسياق الحالي، وبالتالي يتوجب القيام بدراسة جديدة تأخذ بين الاعتبار كل المتغيرات الحالية وخاصة دخول المجتمع المغربي والمجتمع العالمي ككل عصر يتميز بالتطور الكبير في مجال المعلومات وانتشار شبكات التواصل الاجتماعي و ما لها من تأثير على المجتمع المدرسي؛

-محاور الإستراتيجية ركزت على العنف في اتجاه واحد ولكن في الواقع فإن المؤسسات التعليمية تعاني من العنف في جميع الاتجاهات، وخصوصا العنف الممارس تجاه الأطر التربوية الذي أخد ينحو منحى خطيرا؛

-إرساء آليات وبنيات محاربة العنف بالوسط المدرسي مكن المجتمع المدرسي من تعزيز رصيد الوزارة في مختلف المجالات بحيث أضحت المنظومة التربوية تتوفر على رصيد من الكتب المدرسية المعززة لقيم ومبادئ ثقافة حقوق الإنسان، ورصيد من الأطر التربوية والإدارية ذات خبرات ومؤهلات وكفايات متنوعة في المجال الوساطة ومحاربة العنف المدرسي؛ رصيد أدبي وعلمي وتربوي متنوع من دلائل ووثائق ودعامات بيداغوجية ودراسات وأبحات وتقارير، ورصيد من أندية المواطنة و حقوق الإنسان داخل المؤسسات التعليمية، ورصيد متنوع من الشراكات و برامج التعاون مع قطاعات حكومية و مؤسسات وطنية و منظمات فاعلة من المجتمع المدني؛

قائمة المراجع

1. الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تادلة أزيلال، خلية الصحة المدرسية، المرصد الجهوي للعنف بالوسط المدرسي، دليلك حول العنف المدرسي2010.

2. الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش تانسيفت الحوز ومنظمة اليونيسف، دليل الوسيط المدرسي، مركز الاستماع والوساطة، شتنبر 2008.

3. عبد الوهاب بن عجيبة و آخرون(2015)، العنف في المدرسة المحيط والفاعلون، منشورات الأكاديمية الجهوية لجهة طنجة تطوان،المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
4. فوزي بن دردي(2009)، المناخ المدرسي، دراسة ميدانية، منشورات الاختلاف، مؤسسة محمد بن راشيد ال مكتوم، الجزائر.
5. قطاع التربية الوطنية، مذكرة في موضوع التصدي للعنف بالوسط المدرسي، بتاريخ 07 نونبر 2017، تحت عدد 116/17.
6. المبني على النوع الاجتماعي ومخاطر التعفنات المنقولة جنسيا وفيروس نقصالمناعة البشري / السيدا في الوسط المدرسي. مصوغة تكوين المنشطين. بدعم من برنامج الأمم المتحدة المشترك لمكافحة السيدا. 2010
7. محمد غزالي وآخرون(2017)، الأمن التعليمي، الرهانات والإكراهات، طوب بريس الرباط.
8. المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاصبمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
9. النظام الداخلي للمركز الوطني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي المصادق عليه من طرف لجنة قيادة المركز بتاريخ فبراير 2015.
10.وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي-قطاع التربية الوطنية، الدراسة بدعم من اليونيسف، دراسة حول العنف في المدرسي، 2005.
11.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني(2016)، الدليل المسطري لمراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي بدعم من اليونيسف وClairefontaine.
12.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني(2016)، الدليل المرجعي، حقيبة التكوين في مقاربة التثقيف بالنظير والمهارات الحياتية.
13.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، التقرير السنوي الثاني للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، سنة 2014.
14.وزارة التربية الوطنية، المديرية المكلفة بالحياة المدرسية، التقرير السنوي الأول حول العنف بالوسط المدرسي، سنة 2013/2012.
15.وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، طبعة 2012.
16.وزارة التربية الوطنية، مناهضة عنف النوع الاجتماعي ومخاطر التعفنات الجنسية وفيروس السيدا، مصوغة تكوين المنشطين.

17. Ministère de l’éducation nationale de l’enseignement supérieur de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Stratégie intégrée de prévention et de lutte contre la violence à l’égard des enfants scolarisés, 2007.

18. Ministère de l’éducation nationale, Etude de faisabilité des Centres d’Ecoute pour Jeunes Scolarisés, Par Pr LARBI BENLAFKIH, 2008.
19. Unesco(2017), analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc, Mendes Création.

تجليات ظاهرة الفقر في إقليم العرائش

Manifestations of the phenomenon of poverty in the province of Larache

أ.نجيب بوطسان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة-المغرب.

ملخص: تهدف هذه المقالة إلى الوقوف بنوع من التركيز على تجليات ظاهرة الفقر في إقليم العرائش حسب الجماعات الترابية من خلال مجموعة من مقاييس ومؤشرات الفقر، إن جاز التعبير؛ ومحاولة تحليلها وربطها بالعوامل الكامنة وراء تفشيها وانتشارها؛ كما تسعى إلى التعرف على التباين المجالي لتوزيع ظاهرة الفقر حسب الجماعات، مع محاولة الإشارة إلى أسبابه، وذلك لاستكشاف–بصورة عامة - الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين جماعات إقليم العرائش، وبين الوسطين القروي والحضري. وقد خلصت إلى أن ظاهرة الفقر في إقليم العرائش تعتبر ظاهرة قروية بامتياز؛ ذلك أن الفقر بمختلف مقاييسه يتفشى أكثر في الوسط القروي قياسا إلى الوسط الحضري. ومن منظور عام، خلصت إلى أن إقليم العرائش يعاني من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والتي تغذي التفاوتات المجالية، مثلما تقدمها بيانات الفقر؛ فرغم تحسن الظروف السوسيو-اقتصادية-ثقافية للسكان، من خلال تقلصمعدلات الفقر المتعدد الأبعاد (بين 2004 و2014)؛ إلا أن الفوارق بمختلف أشكالها، ما فتئت قائمة بين الجماعات. إن عوامل مثل، الولوج غير المتكافئ إلى التعليم والصحة والتجهيزات الضرورية للسكن والعيش، ناهيك عن تدني مداخيل الأسر واختلافها، أسهمت في خلق هذه التفاوتات.

الكلمات المفتاحية: إقليم العرائش، ظاهرة الفقر، التباين المجالي، الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، الفقر المتعدد الأبعاد.

Abstract: This article aims to focus on the manifestations the phenomenonof poverty in Larache provinceaccording toterritorial communities (Collectivités Territoriales)throughof measures and indicators of poverty, so to speak. And to try to analyze them and to link them to the factors behind its prevalence and propagation.This article also seeks to identify the spatial disparity of the distribution of the phenomenon of poverty according toterritorial communities, with an attempt to indicate its causes, in order to explore, in general, the social and economic disparities between the territorial communities of Larache province, and between the rural and urban areas.It concluded that the

phenomenon of poverty in the of Larache province is a rural phenomenon par excellence; poverty by all its measures is more prevalent in rural areas than in urban areas.From a general perspective, it concluded that the Larache province suffers from social and economic disparities that feed spatial inequalities, as presented by poverty data.Although socio-economic-cultural conditions of the population have improved through a reduction in multidimensional poverty rates (between 2004 and 2014). However, differences in all their forms persist between groupsterritorial communities. Factors such as unequal access to education, health, and the necessary equipment for housing and living, and low and different household incomes, have contributed to these disparities.

Keywords: Larache province, poverty phenomenon, spatial disparity, social and economic disparities, multidimensional poverty.

مقدمة

تكتسي دراسة ظاهرة الفقر أهمية خاصة، حيث تعتبر معضلة عالمية حقيقية، وإحدى المواضيع التي تستأثر باهتمام بالغ من العديد من المهتمين والباحثين على اختلاف مشاربهم الفكرية وتخصصاتهم العلمية؛ كونها معضلة متأصلة في المجتمعات البشرية، نتيجة تفاعل وتضافر مجموعة واسعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والثقافية، بل وتشمل حتى العولمة بسبب مساهمتها في زيادة عدد الفقراء. غير أنها تظل هاجسا يؤرق الدول النامية بالخصوص، بالنظر إلى تأثير الحرمان على ظروف عيش سكانها؛ الشيء الذي أدى وما فتئ يؤدي إلى تنامي حركة السكان، خاصة الهجرة نحو الدول الغنية والمحظوظة اقتصاديا.

لقد انصب الاهتمام في البداية على دراسة الفقر النقدي من قبل الأمم المتحدة منذ النصف الثاني من القرن العشرين المنصرم؛ بهدف معرفة أسبابه والحد من آثاره. لكن، مع تسارع إيقاع التحولات الاجتماعية والاقتصادية، أصبح الفقر النقدي لا يعبر بصورة واضحة وملموسة عن الحرمان. من هنا، نما الاهتمام في أدبيات الأمم المتحدة بدراسة الفقر في مختلف أبعاده (الفقر المتعدد الأبعاد)، من أجل فهم أفضل للحرمان على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للسكان. وهكذا، بدأ الاهتمام في المغرب بدراسة الفقر المتعدد الأبعاد من طرف المندوبية السامية للتخطيط منذ سنة 2008، دون إغفال المقاربة النقدية. ولعل اعتماد المقاربة المتعدد الأبعاد، يرجع إلى شموليتها في الإحاطة بالحرمان ومصادره. وقد تعزز تبني هذه المقاربة عبر أشغال مبادرة الفقر والتنمية البشرية لجامعة أوكسفورد؛ إذ يعود الفضل إليها في توسيع اعتمادها على الصعيد العالمي (المندوبية السامية للتخطيط، بدون تاريخ، ص2).

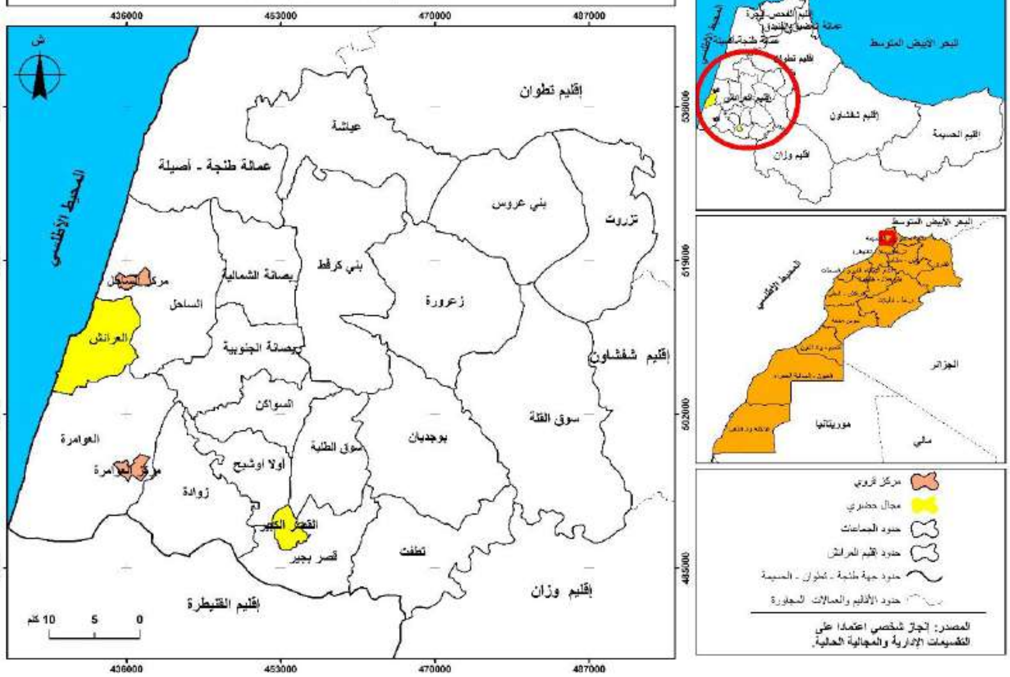
مهما يكن من أمر التحولات بشأن الاهتمام بدراسة الفقر، فإن البعد المجالي لهذه المقالة يتحدد في إقليم العرائش، الذي يقع في الجزء الشمالي الغربي من دولة المغرب، وهو واحد من أقاليم جهة طنجة – تطوان - الحسيمة. يحده من الشمال عمالة طنجة – أصيلة، ومن الشمال الشرقي إقليم تطوان، ومن الغرب المحيط الأطلسي، ومن الشرق إقليم شفشاون، ومن الجنوب إقليم القنيطرة، ومن الجنوب الشرقي إقليم وزان (الخريطة رقم 1). وصل عدد سكانه سنة 2014 إلى 496687 نسمة؛ موزعة بشكل متباين- وفقا للتقطيعات الإدارية - على 19 جماعة ترابية، منها جماعتين حضريتين، ويتعلق الأمر بمدينتي القصر الكبير والعرائش عاصمة الإقليم (الخريطة رقم 2). أما مساحته الإجمالية، فتبلغ 2683 كلم مربع؛ مما يجعله يسجل كثافة سكانية تحوم حول 185,1نسمة / كلم مربع (Haut Commissariat au Plan, 2018, p44).

من حيث الخصائص الطبيعية، تنقسم تضاريس إقليم العرائش إلى مجال جبلي يكون امتدادا طبيعيا لسلسلة جبال الريف الغربي؛ وتلال رملية تحيط بمجالات شبه مستوية تضم بعض المستنقعات المائية؛ إضافة إلى ساحل يمتد في الجهة الغربية ومجال على شكل خط من الكثبان الرملية يشكل هضبة الرمل. وحري بالذكر، إن جماعات بني عروس وزعرورة وتزروت وبني كرفط، تقع ضمن المجالات الجبلية.

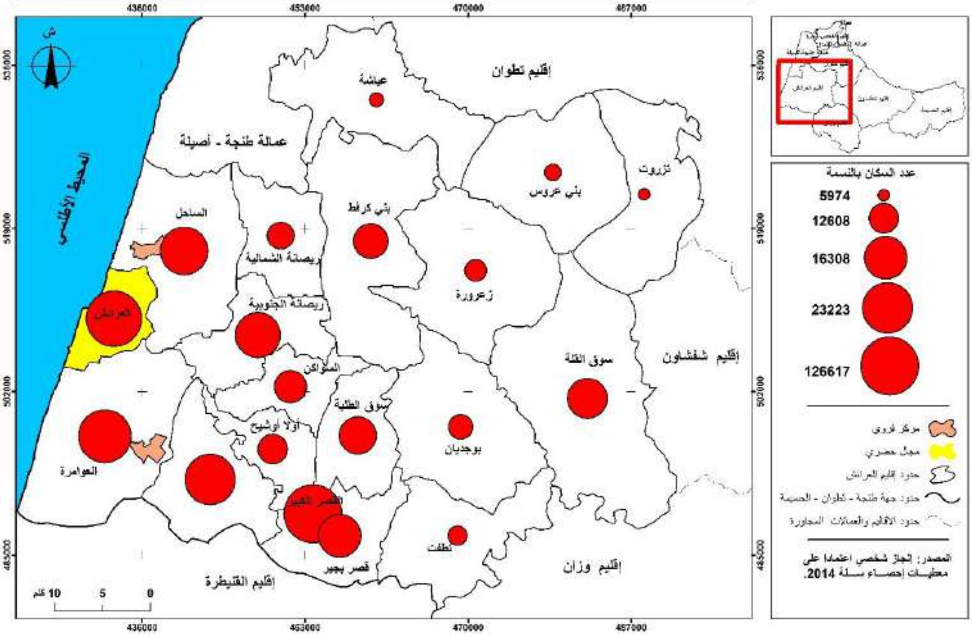
إن الغرض الرئيس من هذه المقالة، هو اعتبارها فرصة للوقوف بكثير من التركيز على تجليات ظاهرة الفقر في إقليم العرائش حسب الجماعات الترابية انطلاقا من مجموعة من مقاييس الفقر، إن جاز التعبير؛ ومحاولة تحليلها وربطها بالعوامل المتحكمة فيها؛ والتعرف على التباين المجالي لتوزيع ظاهرة الفقر حسب الجماعات مع محاولة ذكر أسبابه، لتبيان - بصفة عامة - الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين جماعات إقليم العرائش؛ ولن يتم التعرض في هذه المقالة للحلول والمساعدات الخاصة أو العامة التي يتم اللجوء إليها من أجل التخفيف من الفقر ومعالجة العوز إقليميا.

هكذا، ولتحقيق الأهداف المأمول لها، قسمت هذه المقالة إلى قسمين متكاملين. انكب القسم الأول بتحديد مدلولات المفاهيم المحورية، وكذا بتوضيح مصادر بيانات / معطيات الفقر، ببساطة شديدة. بينما اهتم القسم الثاني من خلال توظيف الأشكال البيانية والخرائط بتحليل تجليات ظاهرة الفقر في إقليم العرائش حسب الجماعات / الوحدات المجالية؛ ففيه تم التركيز على تحليل معدلات الفقر النقدي، والهشاشة، والفقر المتعدد الأبعاد، ثم النواة الصلبة للفقر، وأخيرا الفقر الإجمالي؛ وكلها معدلات تفيد في الوقوف على ظاهرة الفقر من زوايا مختلفة.

الخريطة رقم 1: توطين إقليم العرائش



الخريطة رقم 2: توزيع السكان حسب الجماعات في إقليم العرائش سنة 2014



أولا: إطار نظري عام

في إطار تحليل تجليات ظاهرة الفقر في إقليم العرائش من زوايا عديدة، يستلزم من دون إطناب تبيان الإطار النظري العام؛ إن على مستوى المفاهيم المحورية أو من حيث مصادر البيانات. ولهذا كله، سنحاول على التوالي في محورين التطرق إلى المفاهيم المحورية ومصادر بيانات الفقر.

1- في المفاهيم المحورية: لمحة موجزة

إن تسليط الضوء على المفاهيم المحورية في هذه المقالة ضرورة لا يجب إغفالها؛ لأن ذلك سيعمل على رفع الغموض واللبس عنها. في هذا السياق، ونظرا لأهمية توضيح المفاهيم المؤطرة، والتي تكمن في مفاهيم الفقر النقدي والهشاشة، والفقر المتعدد الأبعاد، ناهيك عن النواة الصلبة للفقر والفقر الإجمالي؛ سيتم الوقوف عليها لأجل تحديد وضبط مدلولها بشكل موجز ويسير.

1-1- الفقر النقدي

كانت أولى المحاولات الجادة لتحديد خط الفقر النقدي العالمي سنة 1991؛ حين أجرى بعض الباحثين فحصا لعدد من عتبات / خطوط الفقر الوطنية بالاستناد إلىقيم تعادلات القوة الشرائية لسنة 1985؛الشيء الذي أفضى إلى تقدير خط الفقر العالمي في دولار واحد للفرد في اليوم. لكن، مع إدخال بعض التعديلات بناء على قيم تعادلات القوة الشرائية لسنة 2005، تم إعادة النظر سنة 2008 فيخط الفقر العالمي؛ ومن ثم رفع مستواه إلى 1.25 دولار للفرد في اليوم. ثم

أخيرا، رفع في سنة 2015 إلى 1.90 دولار للفرد في اليوم؛ وذلك من خلال تحديث خط الفقر الخاص بالبنك الدولي مرة أخرى، وفق التنقيح قيم تعادلات القوة الشرائية لسنة 2011 (الأمم المتحدة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي، 2017، ص12).

مع أهمية هذه التحديثات المتواصلة، تجدر الإشارة إلى أن هناك عتبات وطنية أو خطوط معينة للفقر النقدي، تحددها الدول وفقا لمقوماتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية. وبذلك، ففي المغرب "يعتبر فقيرا، من الناحية النقدية، كل شخص يعيش تحت عتبة الفقر التي تتحدد في إنفاق سنوي للشخص الواحد لا يتعدى 4667 درهما في الوسط الحضري و4312 درهما في الوسط القروي (عتبة الفقر سنة 2014)"(المملكة المغربية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، 2017، ص120). مما يفيد بأن نفقات الفرد في اليوم، لا تزيد عن 12,79 درهما في الوسط الحضري، و11,81 درهما في الوسط القروي. وبطبيعة الحال، ما يمكن قوله هنا، إن هذه النفقات أقل من مستويات خط الفقر العالمي، الذي حدد ملامحه البنك الدولي.

يجدر التذكير في هذا السياق، بأن عتبة الفقر في سنة 2007 حددت في 3834 درهما للفرد في السنة في المناطق الحضرية؛ و3569 درهما للفرد في السنة في المناطق القروية (Haut Commissariat au Plan, 2010, p 3). علما أنها في 2004 كانت لا تتجاوز 1687 درهما في الشهر لأسرة متوسطة مكونة من 5.6 فردا في الوسط الحضري؛ و1745 درهما في الشهر لأسرة معيشية تتكون من 6.4 فردا في الوسط القروي (Haut Commissariat au Plan, 2004, p 5). وفي كل هذا، يتجلى أن ثمة تحديثات مستمرة في المغرب لعتبة الفقر بما ينسجم مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية الجارية.

بوجه عام، يمكن قياس الفقر النقدي من خلال الارتكاز على عنصرين متكاملين؛ يتمثلان في إنفاق واستهلاك الأسر. من ثم، يحدد، من حيث المبدأ، خط فقر نقدي، يقارن بقيمته مستوى إنفاق الأسر واستهلاكها. وعلى هذا النحو، لئن كان مستوى إنفاق الأسرة دون خط الفقر النقدي؛ فإنها تدرج في قائمة الأسر الفقيرة من الناحية النقدية (الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2017، صxiv).

1-2- الهشاشة

إن المقصود بالهشاشة، في المغرب، هو نسبة الأفراد غير الفقراء المهددين بالوقوع في دائر الفقر. أي الأسر المعيشية التي يتراوح نصيب نفقات الفرد الواحد فيها بين 4667 درهم و7001 درهم في الوسط الحضري؛ وبين 4312 درهم و6468 درهم في الوسط القروي (عتبة سنة 2014) (Haut Commissariat au Plan, Sans date, p 4). وفي سنة 2004، كانت العتبة تتراوح بين 1687 درهما و2531 درهما في الشهر بالنسبة للأسر المعيشية الحضرية؛ وبين 1745 درهما و2618 درهما بالنسبة للأسر المعيشية القروية (Haut Commissariat au Plan, 2004, p5).

مهما يكن من أمر، تمثل الهشاشة نسبة الأسر التي تواجه خطر الوقوع في دائرة الفقر النقدي.

1-3- الفقر المتعدد الأبعاد

بات مفهوم الفقر متعدد الأبعاد يحتل مكانة بارزة خلال السنوات الأخيرة في دراسات ظاهرة الفقر؛ إن على مستوى المغرب أو على صعيد العالم برمته. فقد تم الانتقال من الاهتمام بمسألة الفقر النقدي إلى التركيز على الاهتمام بقياس مستويات الفقر المتعدد الأبعاد من خلال مجموعة من الاحتياجات / الأبعاد؛ باعتباره أكثر تعبيرا عن الحرمان. ومن جانب ثان، تفيد المقاربة المتعددة الأبعاد في كشف الفوارق الاجتماعية والمجالية من خلال إبراز تفاوت وتباين تغطية حاجيات السكان من مختلف الشرائح الاجتماعية والتشكيلات المجالية (المندوبية السامية للتخطيط، 2017، ص3).

يشير مفهوم الفقر المتعدد الأبعاد، عامة، إلى "مجموعة من الأبعاد تحيل في مجملها على ظروف المعيشة في شموليتها" (المندوبية السامية للتخطيط، 2017، ص2). وهكذا، فإن مستويات الفقر حسب هذه المقاربة تتحدد انطلاقا من مدى تغطية الحاجيات السوسيو-اقتصادية-ثقافية الضرورية للأسرة. وتتمثل أساسا في التعليم والصحة، وكذا الولوج إلى الماء والكهرباء والصرف الصحي، فضلا عن وسائل التواصل وظروف السكن (المندوبية السامية للتخطيط، بدون تاريخ، ص2). وكلها أبعاد تترجم الأهداف الرئيسة المسطرة من قبل جدول أعمال التنمية المستدامة لسنة 2030. ومن بين هذه الأهداف، ما يأتي (موقع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي):

-"القضاء على الفقر المدقع في جميع دول العالم بحلول سنة 2030 [...]؛

-تخفيض نسبة الرجال والنساء والأطفال من جميع الأعمار الذين يعانون الفقر بجميع أبعاده [...]؛

-ضمان تمتع جميع الرجال والنساء، لاسيما الفقراء والضعفاء منهم، بنفس الحقوق في الحصول على الموارد الاقتصادية والخدمات الأساسية [...]".

في هذا الصدد، تصنف الأسرة في وضعية فقر متعدد الأبعاد يقاس تبعا لمستويات الحرمان في شموليته، إذا لم يتم تلبية 33% من المجموع التراكمي لحاجياتها (المندوبية السامية للتخطيط، بدون تاريخ، ص3). وبعبارة أخرى، إن عتبة الفقر التي تجمع عليها هذه المقاربة حددت في 33%؛ لذلك إذا كانت نتيجة الحرمان تفوقها، عدت الأسرة فقيرة بمفهوم الفقر المتعدد الأبعاد.

باختصار، يمكن القول، إن قياس الفقر من منظور المقاربة المتعددة الأبعاد، يستند على مجموعة من الاحتياجات، يمثل كل نوع منها بعدا واحدا؛ لكن أهمية كل بعد تتحدد ضمن المجموع التراكمي للحاجيات، وليس بمعزل عنه.

4-1- النواة الصلبة للفقر

تعبر النواة الصلبة للفقر عن تراكم الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد. بعبارة ثانية، تدل النواة الصلبة للفقر عن الأسر (أو الأشخاص) التي تعاني في ذات الوقت من الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد. وبحسب المندوبية السامية للتخطيط، تتجلى النواة الصلبة للفقر في فئة الأسر التي تراكم الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد، فضلا عن فئة الأسر الفقيرة تبعا للمقاربة المتعدد الأبعاد وغير الفقيرة وفق المقاربة النقدية، وبصفة عكسية فئة الأسر الفقيرة استنادا إلى المقاربة النقدية وغير الفقيرة حسب المقاربة المتعددة الأبعاد(المندوبية السامية للتخطيط، بدون تاريخ، ص9).

5-1- الفقر الشامل / الإجمالي

يتضمن الفقر الإجمالي أو الفقر الشامل Taux de pauvreté globale الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد. مع التنبيه إلى أن المندوبية السامية للتخطيط، لم تشر إلى أي تعريف دقيق له؛ ولا إلى طريقة إحصائية بعينها لتحديده. ففي منظورها، يقصد بالفقر الإجمالي الوزن الديموغرافي لفئة الأسر التي تراكم الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد، وفئة الأسر الفقيرة حسب المقاربة المتعدد الأبعاد وغير الفقيرة وفق المقاربة النقدية، وفئة الأسر الفقيرة حسب المقاربة النقدية وغير الفقيرة حسب المقاربة المتعددة الأبعاد(المندوبية السامية للتخطيط، بدون تاريخ، ص9).

2- مصادر البيانات

تعتمد هذه المقالة أساسا على مصدرين من مصادر البيانات المتاحة؛ تتضمن بيانات متعددة سواء فيما يتعلق بظاهرة الفقر أو فيما يخص الخصوصيات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للسكان.يتمثل المصدر الأول في بيانات المندوبية السامية للتخطيط في الرباط المنشورة على شبكة الانترنيت، باعتبارها جهة رسمية تابعة للدولة مكلفة بالسهر على إنتاج وتوفير المعطيات الإحصائية والدراسات للجهات الحكومية وغير الحكومية والباحثين. وهكذا، وللحصول على المعطيات تم الدخول إلى موقعها الرسمي (www.hcp.ma) من خلال إحدى نوافذه أو منصاته التي تحيل على موقع آخر تابع للموقع المذكور (http://rgphencartes.hcp.ma/#)؛حيث يعرض معطيات الفقر في ذات الوقت على شكل خرائط وجداول وأشكال بيانية، كما يعرض معطيات أخرى سوسيو-اقتصادية.

ويشمل المصدر الثاني النشرات الإحصائية السنوية الجهوية الصادرة عن المديرية الجهوية للتخطيط في جهة طنجة – تطوان سابقا وجهة طنجة – تطوان – الحسيمة حاليا. إذ تتولى حسب اختصاصاتها إعداد نشرات إحصائية سنوية للجهة، تشكل مرجعا للمعطيات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية الجهوية. وللتذكير، فإنها مصلحة تابعة للمندوبية السامية للتخطيط في الرباط، ويقع مقرها في مدينة طنجة. ومن أجل الحصول على هذه النشرات، تم الرجوع إلى موقع المندوبية السامية للتخطيط في الرباط (www.hcp.ma)، وكذلك يمكن الحصول عليها من موقع مديرية التخطيط في طنجة على شبكة الانترنيت (https://www.hcp.ma/region-tanger/#mw999).

من المهم الإشارة إلى أنه تم وضع مركزين قرويين (بالمعنى الإداري) إلى جانب الجماعات الترابية؛ مع أنهما ليس بجماعتين بالمعنى الإداري. ويتعلق الأمر بمركز الساحل والعوامرة، حيث ينتمي الأول إداريا إلى جماعة الساحل والثاني إلى جماعة العوامرة. غير أن الأمر فرض علينا فرضا؛ لأنه حسب مصدر المعطيات، فقد تم فصل المركزين على الجماعتين من حيث المعطيات. وهكذا، ومن المصدر دائما، نجد أن لكل مركز معطيات مستقلة، كما هو الشأن بالنسبة لباقي تراب جماعتي الساحل والعوامرة. والسبب يكمن في اعتبارهما مركزين حضريين من منظور إحصائي؛ وبالتالي إمكانية أن يحظيا بمعطيات مستقلة عن جماعتيهما الأم.

ثانيا: تحليل ظاهرة الفقر في إقليم العرائش

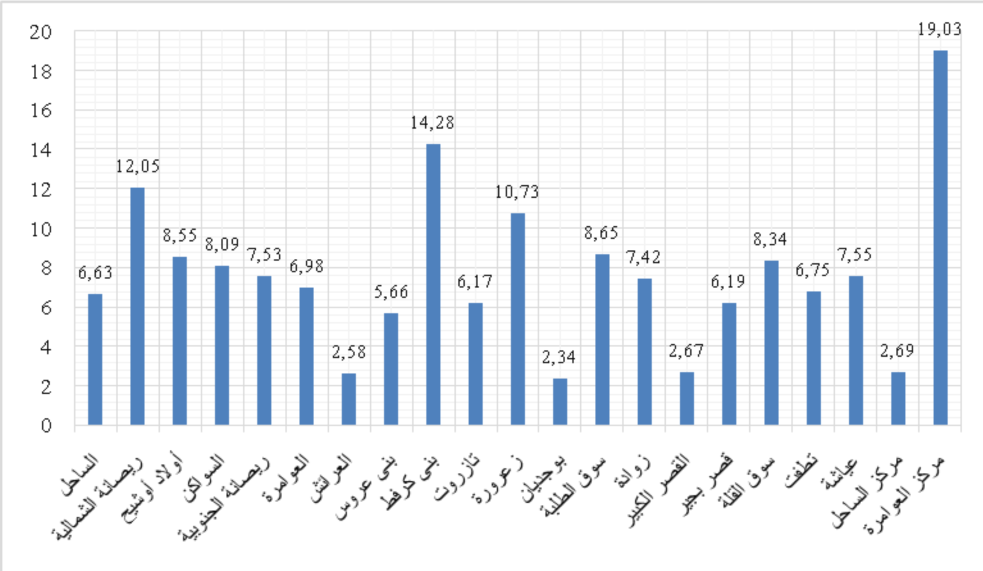
يعنى هذا القسم بتحليل ظاهرة الفقر في إقليم العرائش حسب الجماعات (وحدات مجالية أو ترابية) من خلال الوقوف بالترتيب على مجموعة من المقاييس / معدلات الفقر المختلفة: الفقر النقدي، الهشاشة، الفقر المتعدد الأبعاد، النواة الصلبة للفقر، الفقر الإجمالي. وهي فرصة لمحاولة استجلاء العوامل الكامنة وراء تفشي هذه الظاهرة بدرجة كبيرة في مناطق من الإقليم دون أخرى، وبالتالي إبراز التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية بين الجماعات؛ بالرغم من صعوبة إيجاد تفسيرات مقنعة، بسبب غياب المعطيات الضرورية، إلى جانب غياب معرفة دقيقة ببعض أجزاء الإقليم بحكم شساعته.

1- الفقر النقدي في إقليم العرائش: نحو اختلافات مجالية

يتجلى من الشكل رقم 1 والخريطة رقم 3 تفاصيل نمط توزيع معدل الفقر النقدي في إقليم العرائش سنة 2014 على مستوى الجماعات الترابية. وبالفعل، فإن توزيع هذا المعدل يتسم بالتباين من جهة، وفي ذات الوقت بالتقارب من جهة ثانية. وهكذا وعلى سبيل المثال، تسجل بعض المجالات وأبزها مركز العوامرة أعلى معدل يفوق مما هو مسجل على صعيد مجموع إقليم العرائش (5,33%)، وكذا على مستوى وسطيه القروي (7,89%) والحضري (3,10%) (المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة – تطوان – الحسيمة، 2017، ص200)؛ في الوقت الذي يقل فيه معدل مجالات أخرى عن ذلك بصورة لافتة، ولا سيما مدينتي العرائش والقصر الكبير ومركز الساحل وجماعة بوجديان. ومن الأهمية بمكان، التأكيد على أن معدل الفقر النقدي حسب الجماعات في إقليم العرائش، يبقى عموما صغيرا، لكنه مهم، إلى حد ما، ولا يستهان به.

إن التباين في توزيع معدل الفقر النقدي في إقليم العرائش يتجلى أكثر بين الجماعات الترابية القروية؛ مما يبرز وجود اختلافات مجالية أو بعبارة أخرى فوارق وتفاوتات مهمة بينها في الجانبين الاقتصادي والاجتماعي. فضلا عن عدم تجانس مجال الإقليم من حيث الموارد الترابية. ومن الجدير بالملاحظة، أن ارتفاع معدل الفقر النقدي في مركز العوامرة، يعبر عن شريحة واسعة من السكان الوافدين عليه، والذين جلهم يشتغلون مياومين في إطار العمل الظرفي أو الموسمي، ولا سيما في قطاع الفلاحة والبناء؛ وكل ذلك، يجعل مستويات الإنفاق والاستهلاك لديهم ضعيفة. وللتذكير، العوامرة نقصد بها جماعة العوامرة دون المركز؛ والساحل أيضا جماعة الساحل دون المركز.

الشكل رقم 1: توزيع معدل الفقر النقدي في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية سنة 2014(%)

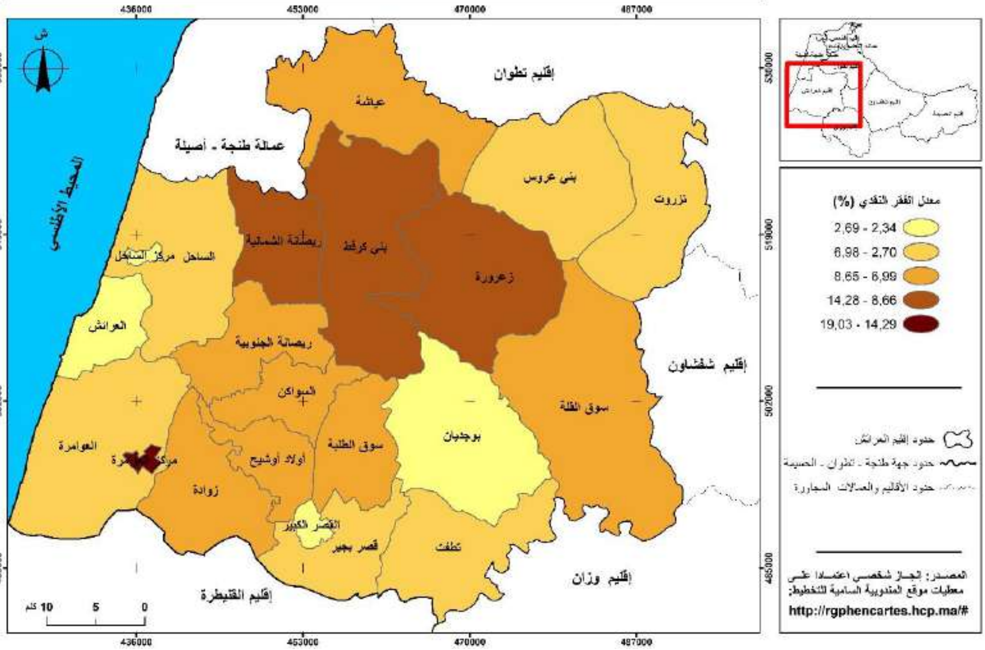


المصدر :موقع المندوبية السامية للتخطيط: http://rgphencartes.hcp.ma/#

وفي تفسير تباين معدل الفقر النقدي في إقليم العرائش، هناك أمرين: الأول يرتبط بتفاوت مداخيل الأسر بين الجماعات التي تتأتى من مداخيل فلاحية ومداخيل غير فلاحية؛ والثاني يتعلق بتباين مستويات الإنفاق والاستهلاك لدى الأسر بين هذه الجماعات. غير أنه من الصعب الخوض في تفسير ملامح هذا التباين استنادا إلى المداخيل وحجم نفقات واستهلاك الأسر؛ نظرا لعدم توفر معطيات حولها على صعيد الجماعات، تساعد على تقديم تفسير دقيق لحجم التباينات؛ بل وإن كانت تتوفر على مستوى الأقاليم، فإنها معطيات قديمة، إلى حد ما، حيث ما فتئ يتم تداول معطيات تعود إلى فترة 2000-2001؛ أي قبل أن يدمج إقليم الحسيمة مع جهة طنجة – تطوان، لتصبح جهة طنجة – تطوان – الحسيمة. فخلال هذه الفترة كان متوسطالنفقات السنوية للفرد في إقليم العرائش لا يربو عن5843 درهما بالنسبة للوسط القروي و9074 درهما بالنسبة للوسط الحضري؛ في حين كان متوسط النفقات السنوية للأسرة الواحدة في حدود 34531 درهما في الوسط القروي و51494 درهما في الوسط الحضري (المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة – تطوان، 2011، ص161).ويمكن التأكد من ذلك من خلال الرجوع إلى النشرتين الإحصائيتين لسنتي 2015 و2016. علما أن عوامل مثل عدم تجانس توزيع الموارد الترابية بين الجماعات، زيادة على استفادة بعض الجماعات من تدخلات الدولة في شكل إصلاحات مهمة همت الجانب الزراعي، من قبيل جماعة العوامرة، لا يمكن اعتمادها وحدها كتفسير وحيد شاف لتباين توزيع الفقر النقدي؛ إذ إن بعض الجماعات تقع في المجالات المتضررة، لكنها تسجل معدل فقر نقدي أقل من نظيراتها التي استفادت من الإصلاح الزراعي والتجهيز الهيدرو فلاحي.

على هذا النحو، فمن الناحية النظرية، يرتبط الفقر بعوامل مباشرة وأخرى غير مباشرة. تكمن الأولى في أربعة عناصر، وهي انخفاض متوسط الفرد من الناتج الإجمالي، على غرار انخفاض إنتاجية العمالة، وكذا ارتفاع نسبة عبء الإعالة، وعدم وجود عدالة في توزيع الدخل؛ فيما تتشعب وتتعدد الثانية، وتتجلى - على سبيل المثال - في ارتفاع معدل النمو السكاني مع انخفاض نمو الناتج المحلي الإجمالي، وعوامل خارجية من قبيل ارتفاع عبء الدين الخارجي، وتبني سياسات اقتصادية غير ملائمة، علاوة على ارتفاع معدل البطالة (كريمة كريم، 2012، ص124).

الخريطة رقم 3: توزيع معدل الفقر النقدي حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2014



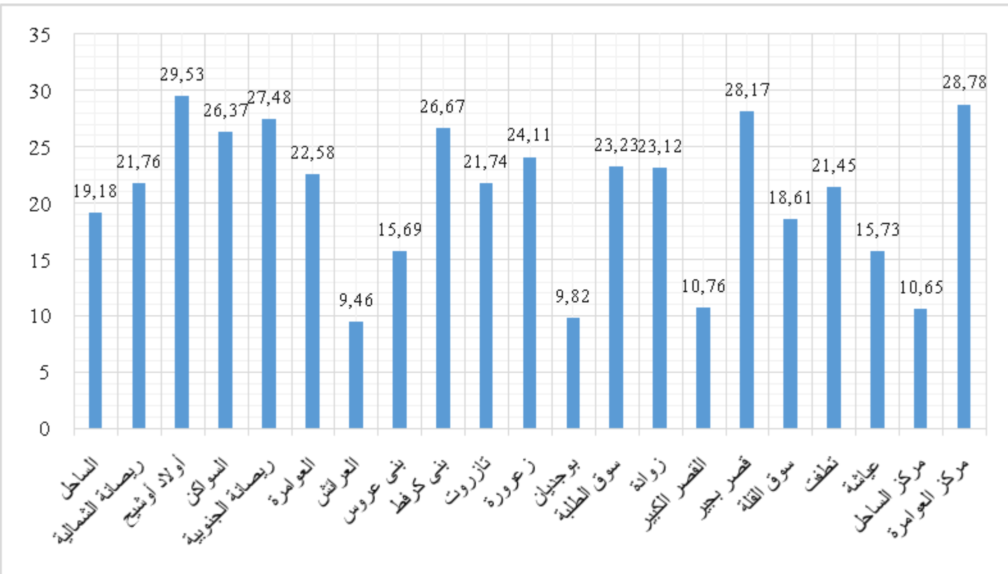
2- أهمية معدل الهشاشة: مخاطر الوقوع في دائرة الفقر

لقد لوحظ في هذا الخصوص، أن معدل الهشاشة في إقليم العرائش حسب الجماعات مثير للانتباه بسبب أهميته، كونه يظل كبيرا، إلى حد ما. وتبرز المقارنة، وجود تفاوتات في توزيعه من جماعة إلى أخرى، وبين الوسطين القروي والحضري؛ ذلك أنه يرتفع في المجالات القروية وينخفض في المجالات الحضرية، مع استثناء مركزي العوامرة والساحل من المقارنة؛ لأنهما حالتين خاصتين مثلما تم توضيح ذلك سابقا. من هنا، وكما يوضح الشكل رقم 2والخريطة رقم 4، فإن المجالات التي سجلت معدل فقر نقدي مهم، إلى حد ما، أو لا يستهان به، تسجل معدل هشاشة مرتفع؛ مع التأكيد على أن بعض الجماعات، مثل ريصانة الجنوبية وأولاد وشيح وقصر

بجير، تسجل معدل هشاشة مرتفع قياسا إلى جماعات أخرى تفوقها، شيئا ما، من حيث معدل الفقر النقدي.

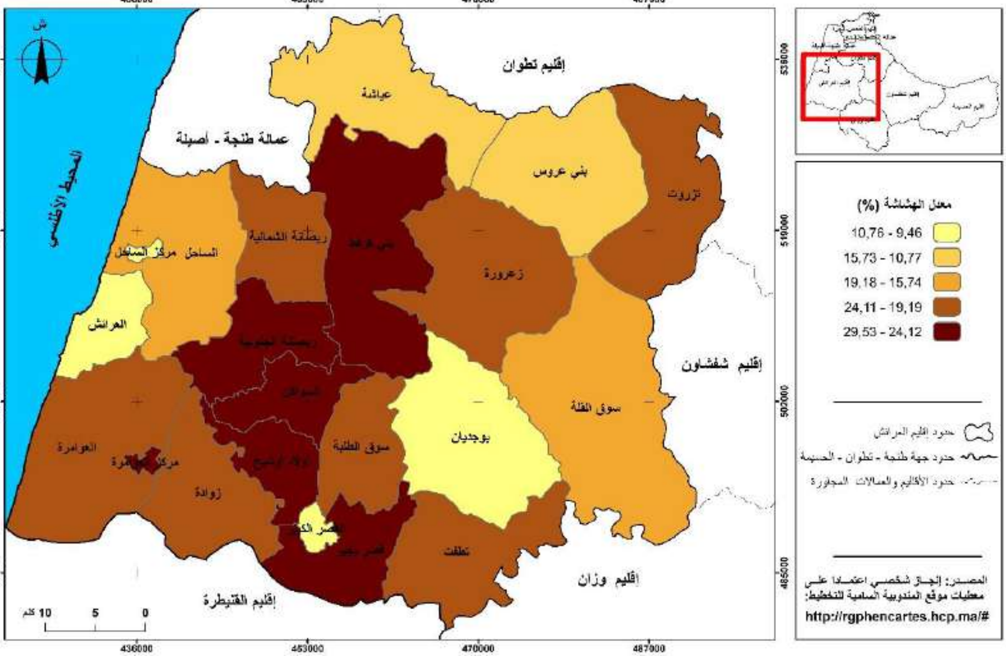
كما هو معروف، من شأن ارتفاع معدل الهشاشة في عدة جماعات، أن يؤدي إلى احتمال زيادة معدل الفقر النقدي فيها مستقبلا؛ على اعتبار أن شريحة واسعة من الأسر ستكون مهددة بالوقوع في دائرة الفقر، ما لم تتخذ التدابير اللازمة للحد من هشاشتها.

الشكل رقم 2: توزيع معدل الهشاشة في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية سنة 2014(%)



المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط: http://rgphencartes.hcp.ma/#

الخريطة رقم 4: توزيع معدل الهشاشة حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2014



لعل من أهم الأسباب المؤدية إلى الهشاشة، ما يتعلق بتدني مداخيل الأسر، وبالتالي انخفاض حجم نفقاتها واستهلاكها. فكلما اقتربت النفقات من عتبة الفقر النقدي، كان خطر الوقوع فيه كبيرا. من جهة أخرى، لا تلعب العوامل الجغرافية دورا بالغ الأثر في رسم مظاهر التباين في توزيع معدل الهشاشة في إقليم العرائش. ومن ثم، وجب الإشارة إلى أن مركز العوامرة، باعتباره يحتل المرتبة الثانية بمعدل هشاشة يقترب من 29%، إنما تفسر وضعيته باحتضانه لشريحة عريضة من الأسر ذات دخل محدود وغير منتظم.

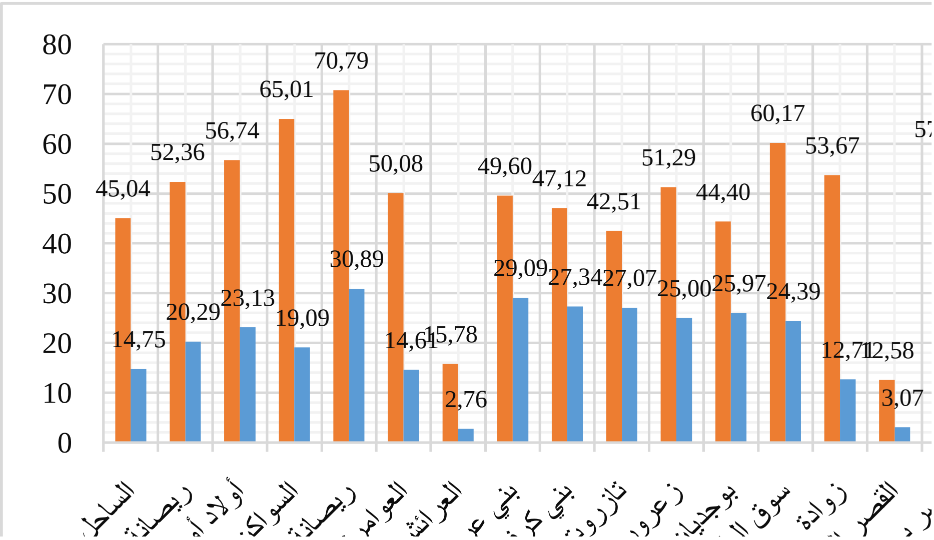
3- دينامية الفقر المتعدد الأبعاد: انخفاض ملحوظ

يوضح الشكل رقم 3، أنه خلال الفترة الممتدة من 2004 إلى 2014، انخفض معدل الفقر المتعدد الأبعاد انخفاضا ملحوظا في جميع الجماعات المكونة لإقليم العرائش. كما تراجع بشكل كبير في الجماعات التي كانت تسجل أعلى معدلاته سنة 2004. على سبيل التوضيح، انتقل في جماعة زوادة من 53,67% سنة 2004 إلى 12,71% سنة 2014؛ بنسبة تغير وصلت إلى 76,3-%. وبالنسبة إلى توزيعه المجالي، نجد أنه يتميز بالتباين؛ وهذا ما تقدمه الخريطتين رقمي 5 و6.

فيما يخص إقليم العرائش ككل، من الملاحظ أن معدل الفقر المتعدد الأبعاد، قد انتقل من 34,1% سنة 2004 إلى 12,2% سنة 2014؛ وفي نفس الفترة انتقل من 52,2% إلى 22,7% في الوسط القروي؛ وكذا من 13,3% إلى 3,1% في الوسط الحضري (المندوبية السامية

للتخطيط، مديرية جهة طنجة – تطوان – الحسيمة، 2017، ص206).وكل هذا، يؤكد دون شك، أن ظاهرة الفقر متعدد الأبعاد في إقليم العرائش ظاهرة قروية بصورة أكيدة.

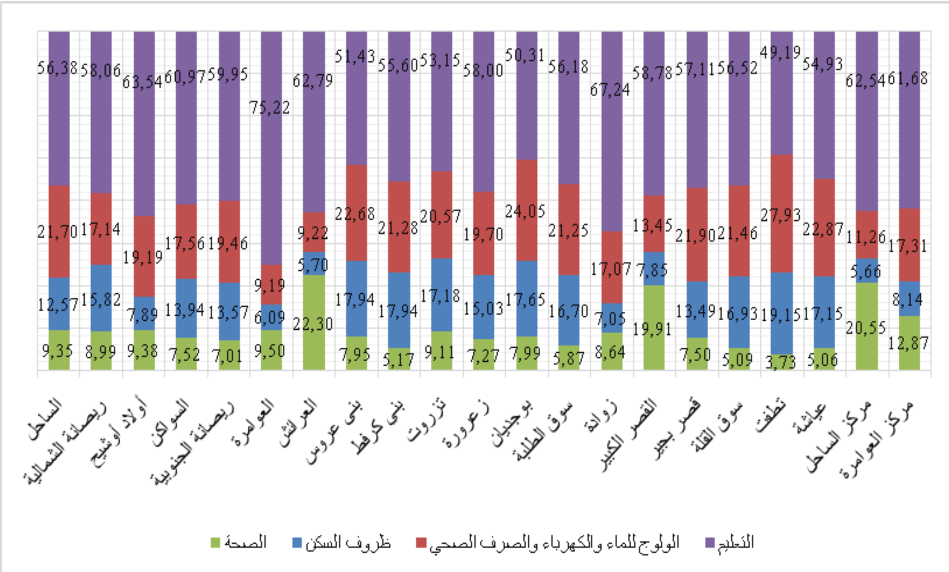
الشكل رقم 3: تطور معدل الفقر المتعدد الأبعاد في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية (%)



المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط: http://rgphencartes.hcp.ma/#

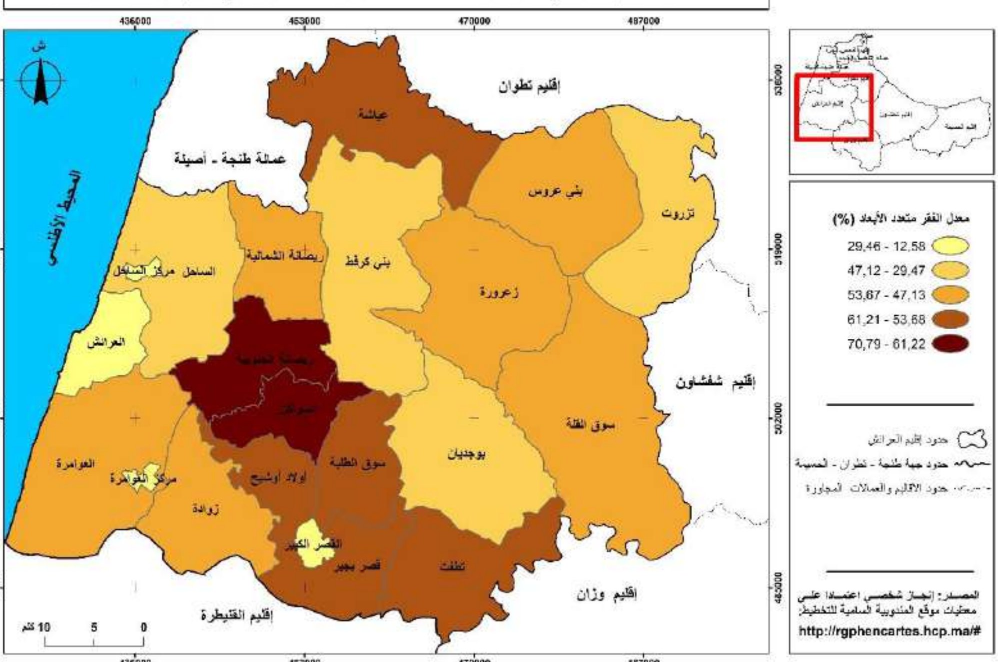
إن الوقوف على الفقر المتعدد الأبعاد في إقليم العرائش حسب نوع الحرمان، يسمح بالكشف عن المصادر والآليات أو الأسباب التي تعمل على تفشيه وانتشاره في مختلف الجماعات. ومن حيث المبدأ، سنقتصر على مصادر الفقر المتعدد الأبعاد لسنة 2014؛ ما دامت معطيات سنة 2004 غير منشورة. وقد أدى تفكيكها إلى حصرها في أربعة أنواع من المصادر، يعرضها الشكل رقم 4. يأتي في مقدمتها باعتبار حجم مساهمتها في الحرمان التعليم، يليها الولوج للماء والكهرباء والصرف الصحي، ثم ظروف السكن، وأخيرا الصحة. وإذا كان هذا الترتيب، ينم عن الطابع العام لمصادر الحرمان في جميع جماعات الإقليم؛ فإن جماعات قليلة يتغير فيها ترتيب أهمية مصادر الحرمان، مع الاحتفاظ بالتعليم في القمة؛ ومنها العرائش والقصر الكبير والعوامرة والزوادة، ناهيك عن مركزي الساحل والعوامرة بوصفهما يمثلان المراكز القروية الصاعدة. وبذلك، فالتعليم يعتبر أكثر تأثيرا في الفقر المتعدد الأبعاد من خلال ارتفاع مساهمته. مما من شأنه أن يدل على ارتفاع نسب الأمية وغير المتمدرسين في مختلف الجماعات الترابية داخل الإقليم. غير أن الملاحظ، أن مصادر الحرمان تظهر تفاوتات مجالية مهمة؛ وهو الأمر الذي يزكي وجود فوارق مجالية واجتماعية بين الجماعات والوسطين القروي والحضري.

الشكل رقم 4: مصادر الفقر المتعدد الأبعاد في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية سنة 2014 (%)

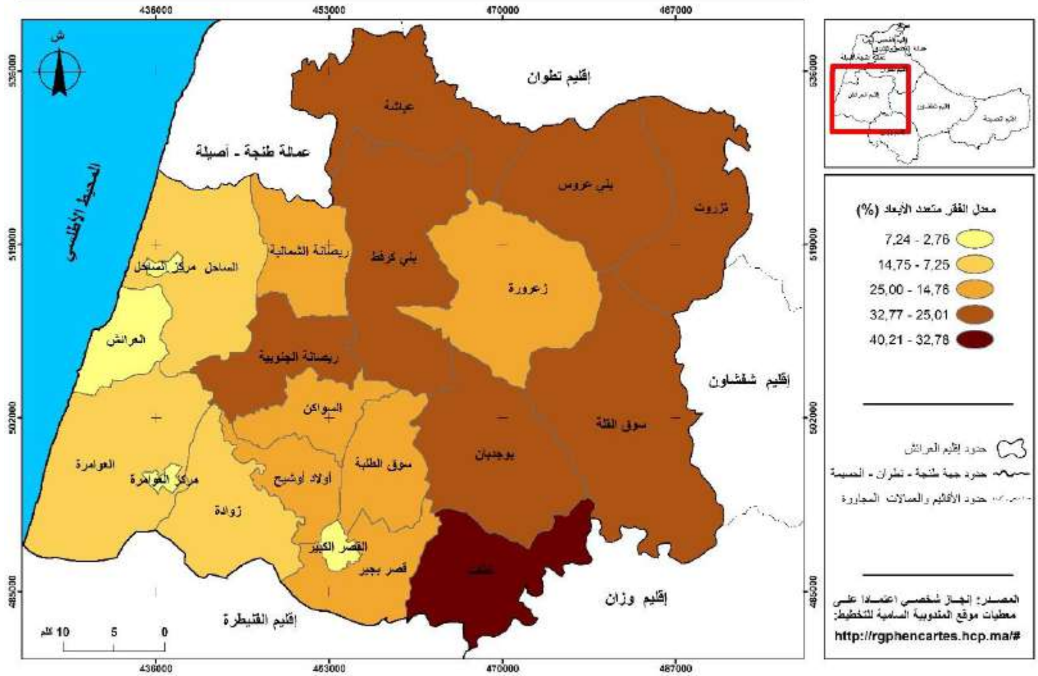


المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط: #/http://rgphencartes.hcp.ma

الخريطة رقم 5: توزيع معدل الفقر متعدد الأبعاد حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2004



الخريطة رقم 6: توزيع معدل الفقر متعدد الأبعاد حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2014



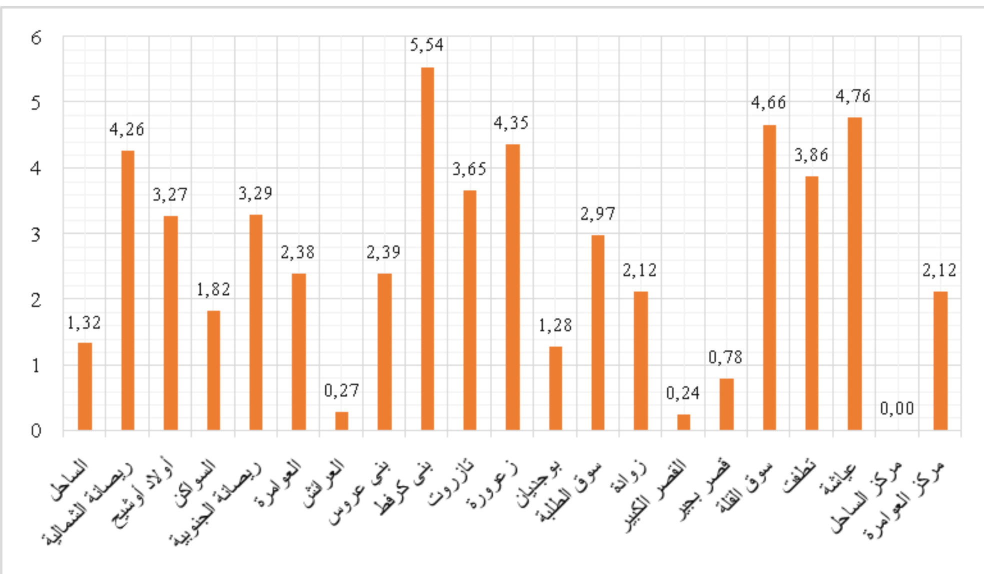
بصفة عامة، من المؤكد أن تراجع معدل الفقر المتعدد الأبعاد في مختلف جماعات إقليم العرائش، يعكس مدى تحسن الظروف السوسيو-اقتصادية-ثقافية للسكان؛ لا سيما من حيث الولوج للماء والصرف الصحي، ومن ناحية تحسن ظروف السكن والاستفادة من الخدمات الصحية. ولا شك في أن هذا التحسن يتفاوت بين الجماعات والوسطين الحضري والقروي؛ حيث يمكن ترتيب التحسن على مستوى الظروف السوسيو-اقتصادية-ثقافية بوضع مدينتي العرائش والقصر الكبير على رأس جماعات الإقليم، وتليهما المراكز القروية، خاصة مركزي الساحل والعوامرة، لأنها الأكثر استفادة من البنيات التحتية في الجماعات القروية، ثم الجماعات القروية. وإن هذه الفوارق، تفسر بالضرورة بعوامل متشعبة؛ ومن ضمنها تباينوتيرة تجهيز الجماعات القروية بالبنيات التحتية والصحية والتعليمية، بل للأمر علاقة وطيدة أيضا باختلاف حجم السكان وكثافتهم وبنيتهم العمرية والجنسية والمهنية من جماعة إلى أخرى،وقدرة الأسر تبعا لحجمها على توفير السيولة المادية للتمكن من الاستفادة من الخدمات والتجهيزات الحيوية للعيش، ما دامت بعض هذه التجهيزات ليست مجانية، من قبيل الربط بشبكة الماء والكهرباء والصرف الصحي. ولا ينبغي أن يفوتنا الإشارة إلى دور الهجرة الدولية، وبخاصة إلى إسبانيا في تحسين ظروف عيش العديد من الأسر؛ كذلك دور زراعة القنب الهندي، بسبب عائداتها المهمة، رغم عمل الدولة على محاربتها في إقليم العرائش بشراكة مع الأمم المتحدة؛ إذ كانت

تنتشر بصورة متفاوتة في جماعات: سوق القلة، بوجديان، تطفت، تزروت، بني عروس، عياشة، زعرورة، بني كرفط. أي في المناطق الجبلية والمتضرسة التي لم تستفد من الإصلاح الزراعي والتجهيز الهيدرو فلاحي.

4- النواة الصلبة للفقر: تراكم ضعيفللفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد

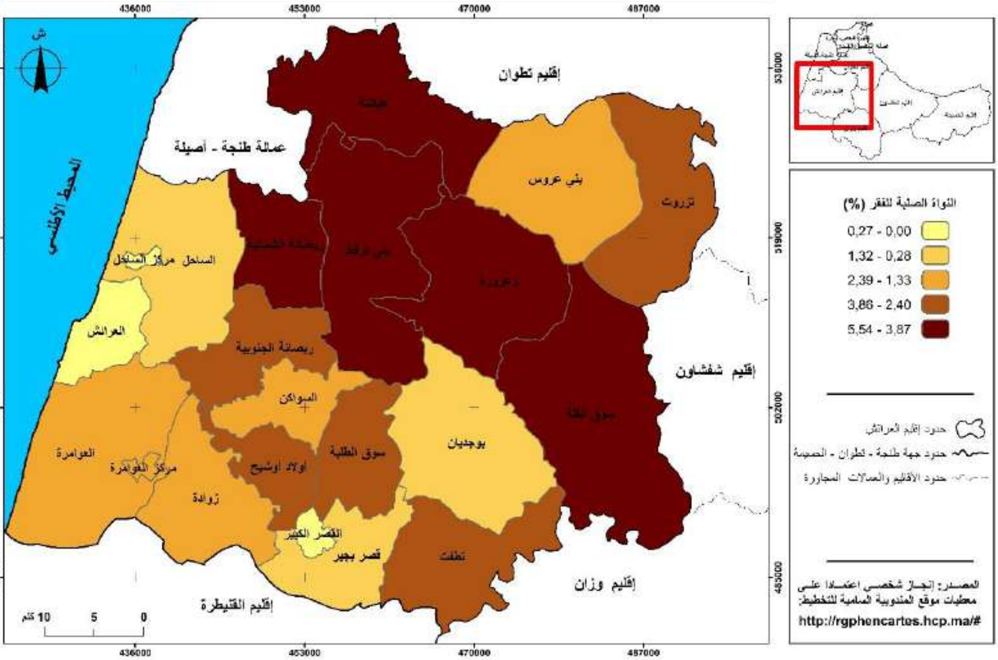
لقد أدى تصنيف الأسر في إقليم العرائش بناء على الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد إلى تبيان، أن النواة الصلبة للفقر تنخفض في جميع جماعات الإقليم. وهي عموما تتأرجح بين 0,24% و5,54%. غير أن توزيعها مجاليا، يعرف تفاوتات ترابية بسيطة. ومن المهم ملاحظة، أن مركز الساحل، يسجل 0% على مستوى النواة الصلبة للفقر؛ الشيء الذي يشير إلى عدم وجود أسر تعاني في نفس الوقت من الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد؛ بالنقيض هناك أسر في مركز العوامرة تعاني في ذات الوقت من هذين الصنفين من الفقر. وتتضح هذه الحقائق أكثر من خلال الشكل رقم 5 والخريطة رقم 7.

الشكل رقم 5: توزيع النواة الصلبة للفقر في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية سنة 2014 (%)



المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط: http://rgphencartes.hcp.ma/#

الخريطة رقم 7: توزيع النواة الصلبة للفقر حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2014



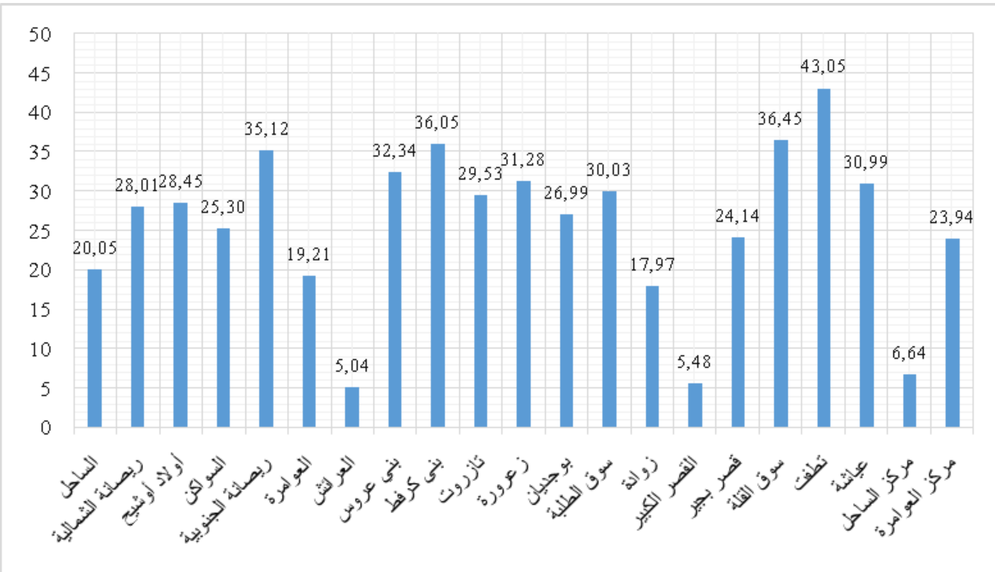
انطلاقا من هذه الوضعية، تكمن تجليات معاناة فئة لا يستهان بها من الأسر في إقليم العرائش من ظروف معيشية صعبة، من جراء تدني نفقاتها التي نصيبها الأكبر تستأثر به النفقات الغذائية، وضعف تلبية حاجياتها من خدمات التعليم والصحة والتجهيزات المطلوبة. إن المثير في الأمر، أن الأسر في المناطق الجبلية والمتضرسة أكثر معاناة من تراكم الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد؛ مع ضرورة تسجيل، أن هذه المناطق، كانت ولا تزال تعد مجالات طرد بشري نحو المناطق السهلية أو المدن أو خارج إقليم العرائش، رغم تقلص حدته بشكل ملموس. وفي مقابل هذا، يصنف سكان المدن والمراكز القروية والجماعات السهلية ضمن المجالات التي تتضاءل فيها حدة النواة الصلبة للفقر. وأيا كانت التصنيفات، فإن العوامل المفسرة تبقى بنيوية، ولها صلة مباشرة بما تقدم ذكره من عوامل مختلفة.

5- الفقر الإجمالي: انتشار بمستويات مثيرة

إن تحليل معدل الفقر الإجمالي في إقليم العرائش حسب الجماعات، يبين أن جل الجماعات، ما عدا مدينتي العرائش والقصر الكبير، تسجل معدلات فقر تفوق 20%. بل أكثر من ذلك، تسجل بعضها معدلا يصل إلى 43% أو يقل عنه، كما هو الشأن على سبيل المثال بالنسبة لجماعات تطفت وسوق القلة وبني كرفط وريصانة الجنوبية. من ثم، فأغلب الجماعات تعرف معدلات فقر إجمالي تتأرجح بين المهمة والكبيرة. هذا من ناحية، أما من الناحية المجالية، يلاحظ من منظور عام، أن الجماعات غير "المحظوظة"، أي تلك التي تقع في المناطق المتضرسة أو الجبلية

تسجل معدلات فقر إجمالي جد مثيرة بالمقارنة مع الجماعات الواقعة في المناطق المنبسطة أو شبه المنبسطة. بينما ينفرد مركز العوامرة بمعدل مهم يفوق باقي تراب جماعة العوامرة؛ وكما سبق القول في أكثر من مناسبة، تقترن حالته المثيرة بكونه يضم طبقة عاملة تعيش في ظروف سوسيو-اقتصادية-ثقافية شاقة. ويتضمن الشكل رقم 6 والخريطة رقم 8 تفاصيل توزيع الفقر الإجمالي في إقليم العرائش.

الشكل رقم 6: توزيع معدل الفقر الإجمالي في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية سنة 2014 (%)

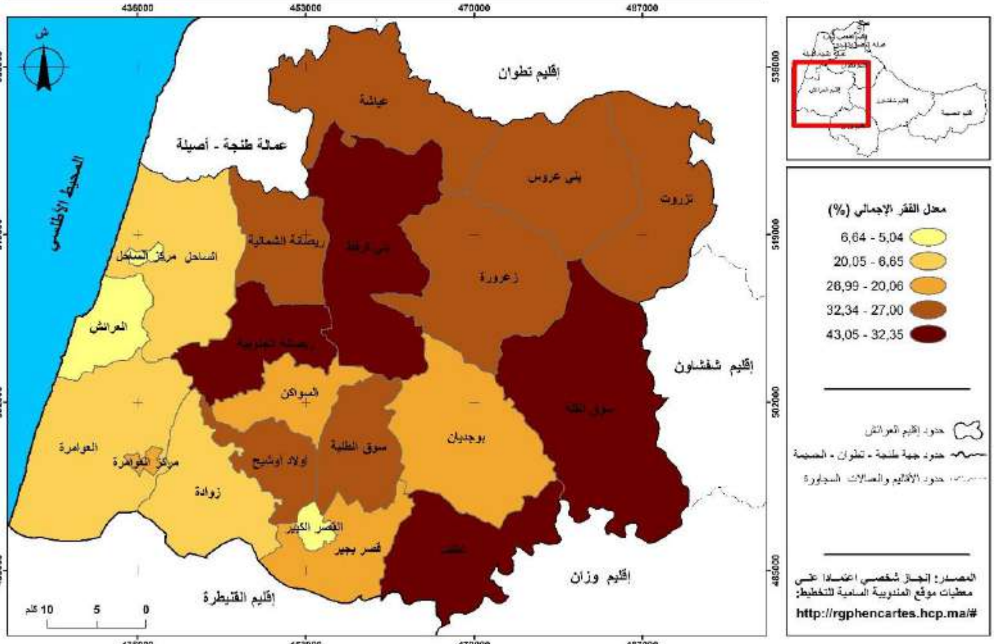


المصدر: موقع المندوبية السامية للتخطيط: http://rgphencartes.hcp.ma/#

من البديهي القول، إن هناك اختلافات في المستويات المعيشية للأسر من جماعة الترابية إلى أخرى، وبين الوسطين الحضري والقروي؛ ويصدق الأمر نفسه فيما يتعلق بالجماعة الواحدة، مما يعني أنه حتى داخل تراب أي جماعة من جماعات الإقليم، توجد اختلافات في المستويات المعيشية بين الأسر.

بالنسبة إلى العوامل المفسرة، فلا شك أنها على ارتباط مباشر بما تم ذكره في تحليل معدل الفقر النقدي ومعدل الفقر المتعدد الأبعاد. وبالتالي، ليس ثمة علاقة عكسية بين الأسباب الكامنة وراء الفقر الإجمالي والفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد. ومن باب التذكير، فإن المقاربة المتعدد الأبعاد في المغرب كمقياس حديث للفقر، لا تمثل بديلا للمقاربة النقدية للفقر؛ بقدر ما تعتبر مكملة لها.

الخريطة رقم 8: توزيع معدل الفقر الإجمالي حسب الوحدات المجالية في إقليم العرائش سنة 2014



خلاصة

حاولت هذه المقالة تحليل تجليات وملامح ظاهرة الفقر في إقليم العرائش حسب الوحدات المجالية / أو الجماعات الترابية التي تنتمي إداريا إلى مجاله، انطلاقا من الوقوف على مجموعة من مقاييس ظاهرة الفقر،مما قاد إلى الخروج بجملة من الاستنتاجات، يمكن الإشارة إلى مضامينها بإيجاز، فيما يلي:

- لا تزال عدة جماعات في إقليم العرائش تسجل معدلات مهمة - إلى حد ما - على مستوى الفقر النقدي، بل بعضها مثيرة للانتباه. وهذا ما يؤشر على كون نفقات شريحة مهمة من الأسر في هذه الجماعات، تتأرجح ما بين الضعيفة جدا إلى الضعيفة أو المتواضعة؛

- هناك فئة عريضة من الأسر في جماعات عديدة في إقليم العرائش تعاني من الهشاشة. لذلك، فهي عرضة لخطر السقوط في دائرة الفقر النقدي. ومن ثم، توسيع قاعدة الفقر النقدي لتشمل أسر أخرى، بخاصة إذا لم يتم معالجة معضلة الهشاشة والفقر النقدي؛

- إذا كان الفقر النقدي يمس شريحة مهمة من الأسر في إقليم العرائش، فإن هناك اتجاه عام لتقلص الفقر المتعدد الأبعاد في كل جماعات إقليم العرائش. وهو الأمر الذي يوحي بأن الوضعية السوسيو-اقتصادية-ثقافية للسكان آخذة في التحسن مع مرور الوقت؛

- على مستوى النواة الصلبة للفقر، فقد تبين أنهاتبقى منخفضة– إلى حد ما - في كل جماعات الإقليم، إذ تعاني بعض الأسر في ذات الوقت من الفقر النقدي والفقر المتعدد الأبعاد. أي أنها

تشكو من ضعف النفقات، من جهة، ومن صعوبة ظروف عيشها بسبب عدم قدرتها على الاستفادة من الخدمات الضرورية وغيرها من الحاجيات؛

- لا ريب في أن معدلات الفقر الإجمالي، تؤكد على أن مستوى الفقر بمعناه العام / الشامل يمس شرائح واسعة من الأسر في عدة جماعات إقليم العرائش.

هكذا وعلى ضوء كل ما تقدم، يتبدى أهم استنتاج، مفاده، أن ظاهرة الفقر في إقليم العرائش، وبقطع النظر عن وجود تفاوتات مجالية جديرة بالاعتبار، تعتبر ظاهرة قروية بامتياز. فالفقر بمختلف مقاييسه يتفشى أكثر في الوسط القروي قياسا إلى الوسط الحضري. وبالتالي، إن محاولة تصنيف المجالات في إقليم العرائش، بناء على مستويات انتشار الفقر من منظور عام، تفضي إلى وضع الجماعات القروية في المرتبة الأولى، وتليها المراكز القروية في المرتبة الثانية، ثم في الأخير مدينتي العرائش والقصر الكبير (كجماعتين حضريتين).وعلى هذا النحو، من نافل القول، التأكيد على أن إقليم العرائش يرزح تحت وطأة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، تذكي التفاوتات المجالية، كما تبرزها بيانات الفقر من زوايا عديدة. فرغم تحسن الظروف السوسيو-اقتصادية-ثقافية للسكان، من خلال تقلص معدلات الفقر المتعدد الأبعاد بصفة مثيرة (بين 2004 و2014)، باعتباره أكثر تعبيرا عن الحرمان؛ إلا أن الفوارق بمختلف أشكالها، ما فتئت قائمة بين الجماعات. وأول سبب يقف وراء ذلك، يرجع إلى الولوج غير المتكافئ إلى التعليم والصحة والتجهيزات الضرورية للسكن والعيش؛ ناهيك عن تدني مداخيل الأسر واختلافها. علاوة على أن فئة عريضة يتمايز وزنها من جماعة إلى أخرى، تعاني من الهشاشة ومعرضة إلى السقوط في دائرة الفقر النقدي.

في الختام لا بد من أن نسجل، أن عوامل عديدة تتداخل لتفسير ظاهرة الفقر في إقليم العرائش، ولا سيما في الوسط القروي؛ وهي عوامل مركبة وبنيوية، على علاقة كبيرة بعدم تجانس المجال من حيث الموارد، وكذا توجيه تدخلات الدولة إلى الاهتمام بالمجالات الخصبة، مع تهميش المجالات الجبلية. ويمكن القول مع حسن ضايض، إن "الأرياف المغربية ستبقى على حالها؛ ما لم يقع التخلص من استمرار إغناء مناطق وتهميش أخرى. فالتخلف الذي تشكو منه؛ يجد تفسيره بالدرجة الأولى في الاختيارات السياسية المتوالية التي أدت إلى تفاقم الشروخ الاجتماعية بين البوادي والمدن، وبين الفقراء والميسورين" (حسن ضايض، 2012، ص158).

من جهة أخرى، ينبغي أن نشير، إلى أن إقليم العرائش قد استفاد من بعض المشاريع الهادفة إلى تحسين ظروف عيش السكان؛ ومن أبرزها المبادرة الوطنية للتنمية البشرية التي انطلقت سنة 2005. وقد ساهمت في تشييد العديد من دور الرعاية الاجتماعية من قبيل دار الطالبة لمساعدة الفتاة القروية في وضعية صعبة على استكمال دراستها؛ كما ساهمت في بناء الطرق وفك العزلة عن بعض الدواوير؛ على غرار دعم المبادرات الفردية من أجل تحسين دخل بعض الأسر؛ وغيرها من التدخلات. لكن، وإلى غاية الآن، ليس هناك أي دراسات تقييمية جدية لتدخلات المبادرة الوطنية للتنمية البشرية في إقليم العرائش، تمكن من تبيان نتائجها على ظروف عيش السكان.

قائمة المراجع

1. الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(2017)، التقرير العربي حول الفقر المتعدد الأبعاد، بيروت، لبنان.
2. الأمم المتحدة، المجلس الاقتصادي والاجتماع(2018)، تقرير البنك الدولي عن إحصاءات الفقر.
3. حسن ضايض(2012)، تعدد مؤشرات الفقر وألوانه في الريف المغربي: حال أرياف شمال مدينة فاس، عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 1، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.
4. كريمة كريم(2012)، الفقر في ثلاث دول عربية منخفضة ومتوسطة ومرتفعة الدخل (اليمن، مصر والبحرين)، عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 1، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسيات، الدوحة، قطر.
5. المملكة المغربية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي(2017)، الموضوع الخاص للتقرير السنوي 2017: الفوارق الاجتماعية والمجالية، الرباط، المغرب.
6. المندوبية السامية للتخطيط(بدون تاريخ)، النتائج الرئيسية لخريطة الفقر المتعدد الأبعاد لسنة 2014: المشهد الترابي والدينامية، الرباط، المغرب. منشور في موقع المندوبية السامية للتخطيط:
https://www.hcp.ma/downloads/Niveau-de-vie-et-pauvrete_t11884.html
7. المندوبية السامية للتخطيط(2017)، تقديم السيد أحمد الحليمي علمي المندوب السامي للتخطيط بمناسبة عرض خريطة الفقر متعدد الأبعاد لسنة 2014، الرباط، المغرب. منشور في موقع المندوبية السامية للتخطيط:
https://www.hcp.ma/downloads/Allocutions-de-M-le-Haut-Commissaire-auPlan_t19159.html
8. المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة – تطوان - الحسيمة(2017)، النشرة الإحصائية السنوية لجهة طنجة – تطوان - الحسيمة، طنجة، المغرب.
9. المندوبية السامية للتخطيط، مديرية جهة طنجة – تطوان(2011)، النشرة الإحصائية الجهوية، طنجة، المغرب.
10. Haut Commissariat au Plan(2010), CartedelaPauvreté 2007, Rabat, Maroc.
11. Haut Commissariat au Plan(2004), Pauvreté, DéveloppementHumain et Développement Socialau Maroc, Rabat, Maroc.
12. Haut Commissariat au Plan (Sans date), Concepts et définitions. Site web: https://www.hcp.ma/downloads/Niveau-de-vie-et-pauvrete_t11884.html
13. Haut Commissariat au Plan, Direction Régionale de Tanger-Tétouan-Al Hoceima(2018), Monographie Régionale de Tanger – Tétouan – Al Hoceima, Tanger, Maroc.

14.موقع المندوبية السامية للتخطيط: www.hcp.ma
15.موقع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي:
https://www.iq.undp.org/content/iraq/ar/home/post-2015/sdg-overview/goal-1.html

فاعلية برنامج قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

The Effectiveness of a Syntactic Cohesion Based Program inon Developing Written Expression Skills of Non-native Arabic Speakers Students

أ.عبد الرقيب سعيد ناصر محمد أ.د محمد السيد متولي الزيني د.المهدي علي البدري حسانين

كلية التربية، جامعة المنصورة- مصر

Adulraqeeb Saeed Nasser Mohammed Prof. Mohammed Alsaied Metwally Alzaini Dr. Almahdi Ali Albadri Hasaneen

Faculty of Education, Almansoura University, Egypt

ملخص: هدف البحث إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد تحددت عينة الدراسة بمجموعة بحثية من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط بمركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية التربية – جامعة المنصورة، وبلغ عددها(25) دارسًا ودارسة، وقد استخدم البحث قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي مكونة من(16) مهارة، واختبارًا لقياس هذه المهارات، وذلك بتطبيقه قبلياً وبعدياً، وقد تمَّ ضبط هذه الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، كما تمَّ إعداد البرنامج المقترح مكونًا من(كتاب الدارس، ودليل المعلم) لتنفيذه.

وبعد تطبيق أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها،(مجموعة البحث) في تطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي قبليًا وبعديًا بشكل إجمالي، وعلى مستوى كل مهارة من المهارات، لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، ودلَّ هذا على وجود فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج، السبك النحوي، مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، الناطقون بغير العربية

Abstract: This study aimed to investigate the effectiveness of a syntactic cohesion Based Program in improving writing composition skills of 25 Non- Arabic language Speakers students at the Center for Teaching Arabic language to Non- Arabic Speakers students, Faculty of Education, Mansoura University. Tools of the study included a checklist

of writing composition skills plus a pre- and post test. Validity and reliability of those tools were checked. Also, a proposed program was conducted. Major results indicated a significant difference level at(0.05) in the treatment group mean scores in favour of the post application. This could be attributed to the proposed syntactic cohesion based program. Therefore, it can be concluded that the above mentioned proposed program was effective in improving the functional writing composition skills.

Keywords: Syntactic Cohesion, functional writing composition skills, Non- Arabic Speakers.

مقدمـــة:

اللغة أقدم وسائل التواصل بين البشر، وهي وسيلة التخاطب وبث المشاعر والأحاسيس والتفاهم والتعلم والتطور بين بني البشر، على اختلاف أمزجتهم وأفهامهم ولغاتهم.

وقد لوحظ اهتمام واسع من قبل الباحثين في مجال تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص؛ بسبب الدور الذي تلعبه اللغة في تكوين المدركات الكلية، والمفاهيم، والعديد من العمليات العقلية المختلفة كالإدراك، والتعميم، والتحليل، والاستنتاج، والحكم.

وعند الحديث عن اللغة العربية وتعليمها "فقد شهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نشاطاً إيجابياً ملحوظاً، وتزايدت الحاجة إلى تعلمها من غير الناطقين بها بدافع الرغبة في التعامل مع الأمة العربية لأغراض دينية أو ثقافية أو اقتصادية".(محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز، 2009، ص1)

وتؤكد دراسات وأبحاث عديدة أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أمثال(هداية هداية إبراهيم السيد، 2008، ص2، وياسر محمد محمد السيد إبراهيم، 2012، ص10، ومصطفى عرابي عزب محمود، 2015، ص7)؛ لأنه يعد واجباً دينياً، وإنسانياً، وحضارياً، وذلك حتى يساعد على نشر اللغة العربية، ويتعرف العالم على التراث الحضاري والثقافي للعرب.

واهتمت الدراسات والبحوث بتعليم اللغة وتعلُّمها من جوانب عدة، من أبرزها مهارات اللغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة وأساليب ووسائل تنميتها لدى الدارسين، وتأتي مهارات التعبير الكتابي في قمة مهارات تعليم اللغة ذلك لأنها "تمثل التراث الثقافي لكل أمة، للحفاظ على هويتها، فهي تمثل: الأفكار والأحاسيس، حتى تصل إلى الآخرين بوضوح وجمالٍ خالٍ من الأخطاء".(محمد صلاح مجاور، 2000، ص524)

والتعبير الكتابي هو المحصلة النهائية لتعليم اللغة العربية فهو "المصب الذي تصب فيه جميع روافدها، والهدف الذي ترمي إلى تحقيقه جميع عمليات تعليم اللغة، وتعلُّمها، إذ إنه يساعد المتعلم في التعبير عمَّا في نفسه، والاتصال بغيره، وقضاء حاجاته، وتقوية أواصره الفكرية والاجتماعية من حوله(علي أحمد مدكور، 2006، ص277).

وبما أن الكثير من الدراسات والبحوث أثبتت ضعف المتعلمين في مهارات التعبير الكتابي سواء أكانوا ينطقون بالعربية أم بغيرها أمثال:(ودراسة الكندري 1995، ودراسة الملا والمطاوعة 1997؛ ودراسة حازم راشد 2000، ودراسة الملاحي 2001؛ ودراسة وار(Ware 2002)، ودراسة محمد لطفي 2005، ودراسة موتافالي(Motavalli 2007)، ودراسة السيد جمعة 2007، ودراسة كونراد(Konrad 2007)، ودراسة زينهو(Zhenhui 2007)، ودراسة نضال 2010، ودراسة ياسر إبراهيم 2013).

ولما للتعبير الكتابي وتنمية مهاراته من أهمية كبيرة فقد كان مجال اهتمام العديد من الدراسات، ومنها دراسات:(كيم kim,1995، ومحمد موسى 1995، ويانج yang,1999، وسوزان وستيف suzan and steve,2002، ومحمد عيسى 2004، ونضال 2010).

الإحساس بالمشكلة:

ورغم أن هناك دراسات بحثت سبل علاج هذا الضعف باستخدام مداخل متعددة، وأساليب واستراتيجيات ذات أطر نظرية مختلفة، وكذلك تجريب برامج متنوعة بنيت على أسس فلسفية وتربوية ولغوية مختلفة، لتحسين التعبير الكتابي لدى الدارسين، إلا أن واقع تدريسه للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية يحتاج إلى مزيد من الدراسات والأبحاث للنهوض به ومحاولة معالجة أسباب الضعف في تعلمه.

ومن خلال تحليل الباحث للعديد من كتابات الدارسين في عدة مراكز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك من خلال مقابلة العديد من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبين أنَّ هناك مشكلات يعاني منها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها تتعلق بضعف قدرتهم على التعبير الكتابي الوظيفي، وتتمثل مظاهره في ضعف القدرة على استخدام الروابط بين الفقرات والجمل رأسياً وأفقياً، وضعف القدرة على استخدام المفردات والجمل الملائمة للمعنى، وضعف القدرة على ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً متسلسلاً؛ مما يجعل الموضوع مفتقراً إلى الدقة، والتنظيم، والإحكام، وغيرها من مظاهر الضعف في التعبير الكتابي الوظيفي.

ولهذا فإن هذا البحث الحالي انطلاقاً مما يعانيه دارسو اللغة العربية من مشكلات تتعلق بما يعرف بالسبك النحوي عند التعبير الكتابي الوظيفي وقدرتهم على استخدام الروابط بين الفقرات والجمل رأسياً وأفقياً.

وتظهر أهمية السبك النحوي في كون كل جملة تملك بعض أشكاله التي تُربط عادة مع الجملة السابقة أو اللاحقة، وكذلك يجب أن تحتوي كل جملة على رابطة أو أكثر تربطها بما يسبقها أو ما يلحقها.(حسام أحمد فرج، 2007، ص80)

كما أكدت دراسات عديدة أهمية السبك النحوي، ومن هذه الدراسات(دراسة محمد الشامي 2003، ودراسة محمد الزيني 2010، ودراسة لبنى عبد الرحمن ونسيمة حاج 2011).

وانطلاقاً مما سبق حاول هذا البحث علاج ذلك الضعف من خلال برنامج قائم على السبك النحوي وتعرف فاعليته في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مشكلة البحث:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وقصور في استيعابهم للروابط النحوية التي تربط بين الجمل والفقرات، مما يمثل صعوبة تعيق تقدمهم في تعلم اللغة العربية؛ وأدى إلى التفكير في معالجة هذا التدني والقصور من خلال استقصاء مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وبناء برنامج يهدف إلى تنمية تلك المهارات، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام برنامج مقترح قائم على السبك النحوي؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

ما مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ما البرنامج القائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

فرضا البحث:

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-يتسم البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي بالفاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهداف البحث: هدف البحث - بصفة عامة- إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، كما هدف – بصفة خاصة- إلى:

-تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-بناء البرنامج القائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-تعرُّف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد هذا البحث ونتائجه:

-معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بتقديم قائمة بمهارات التعبير الكتابي اللازمة لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

-مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، والقائمين على تعليم اللغة العربية، بتقديم برنامج مقترح قائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمتخصصين، بما يقدمه من بحث متخصص في هذا المجال.

-يفتح المجال أمام أبحاث ودراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات البحث:

البرنامج: عرَّف بأنه: ما يقدم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من أهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس وأنشطة تعلُّم وتقويم؛ بهدف تنمية مهارات الدراسة لديهم.(أسامة زكي السيد علي، 2005، ص15).

ويقصد به إجرائياً في البحث الحالي: مجموعة الدروس المقدمة لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم؛ لإكسابهم مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لهم، متضمنةً الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة المناسبة، ووسائل التقويم.

السبك النحوي: يعرِّفه محمد السيد متولي الزيني(2014م، ص26) بأنه: "استخدام وسائل الربط الأفقي بين الجمل مثل(الربط الشرطي والاستدراكي والعطفي)، ووسائل الربط الرأسي بين الفقرات مثل(الربط الترتيبي والسببي)".

ويقصد بالسبك إجرائياً في البحث الحالي بأنَّه: مجموعة وسائل الربط الأفقية والرأسية بين الجمل والفقرات والمفردات التي تكون نصاً متكاملا ومتماسكاً يؤدي المعنى المراد من إيراده.

التعبير الكتابي الوظيفي: عرّف التعبير الكتابي الوظيفي بأنه: كل ما يستخدمه الإنسان في حياته العامة لتسيير اتصاله بالناس، لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معيشته وتسهيل مهامه(علوي عبد الله طاهر، 2010، ص180).

ويقصد به إجرائياً في البحث الحالي: قدرة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم على اكتساب المهارات التي تمكنهم من إبداء مشاعرهم، وإخراج مكنوناتهم بطريقة كتابية منظمة وسليمة، ويمكن تنميتها من خلال البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي.

منهج البحث: في ضوء طبيعة البحث الحالي وما هدف إليه فإنَّ المنهج الذي تبناه هو: المنهج شبه التجريبي: الذي استخدم في الجانب التجريبي للبحث؛ لتحديد أثر البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الحدود المكانية: تم تطبيق برنامج البحث وأدواته على دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في كلية التربية - جامعة المنصورة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في دورات العام(2018/2017م).

الحدود البشرية: تحددت في مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها الملتحقين بمركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وعددهم(25) دارساً ودارسة.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

-قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

-اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومقياس تصحيحه.
-البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-دليل المعلم لتدريس البرنامج.

مجتمع البحث وعينته:

-دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها في جامعة المنصورة.
-تكونت مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وبلغ عددهم(25) دارساً ودارسة، من جنسيات مختلفة، الدارسين بمركز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في كلية التربية – جامعة المنصورة.

إجراءات البحث: تمثلت إجراءات البحث في القيام بالآتي:

-مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومناهجها، وطرائق تدريسها، وفي مجال السبك النحوي، ووسائله، وفي مجال التعبير الكتابي الوظيفي، ومهاراته المتسقة مع تلك الوسائل والمناسبة لطبيعة التعبير الكتابي وخصائص المتعلمين الأجانب، والرجوع إلى أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتعبير الكتابي الوظيفي خصوصًا، والإفادة منها في:
-إعداد قائمة مبدئية بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والمناسبة لخصائصهم وقدراتهم.
-إعداد الإطار النظري للبحث.
-إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-إعداد مقياس متدرج لتصحيح اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.
-إعداد البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-إعداد دليل المعلم وكتاب الدارس لتطبيق البرنامج المقترح.
-عرض قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وتعديلها في ضوء آراء السادة المحكمين والخبراء.
-التوصل إلى قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة لدارسي اللغة الناطقين بغيرها، وإخراجها في صورتها النهائية.
-عرض اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المعد في صورته الأولية، والتحقق من صدقه، وتعديله في ضوء ملحوظات المحكمين، وإعداده بصورته النهائية.
-إعداد مقياس متدرج ذي معايير محددة؛ لتصحيح اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وعرضه على مجموعة من المحكمين؛ لأخذ آرائهم، وتعديله في ضوء ملحوظاتهم، وإعداده بصورته النهائية.

-إعداد البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وإعداد الخطة الدراسية اللازمة لتنفيذه.
-إعداد دليل المعلم، مدعماً بالتعليمات والإرشادات الضرورية.
-عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين، وتعديله وفق مقترحاتهم، وإعداده في صورته النهائية.
-تحديد مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
-تطبيق الاختبار قبليًا على مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
-تصحيح الاختبار، وتجميع النتائج.
-تطبيق البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي على مجموعة البحث، وفقاً للخطة الزمنية المعدَّة لهذا الغرض.
-تطبيق الاختبار بعديًا على مجموعة البحث بعد تطبيق البرنامج.
-تصحيح الاختبار البعدي، ومعالجة النتائج إحصائيًا.
-تحليل النتائج، ومقارنة نتائج الاختبار قبلياً وبعدياً.
-تفسير النتائج ومناقشتها.
-الخروج بتوصيات البحث ومقترحاته.

الإطار النظري للبحث: التعبير الكتابي الوظيفي والسبك النحوي.

المحور الأول: التعبير الكتابي الوظيفي:

أولا-مفهومه: عرَّفه خليل حماد وخليل نصار(2002، 14) بأنَّه: ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان، في الاتصال بغيره؛ لتنظيم حياته؛ وقضاء حاجاته.
ويمكن تعريف التعبير الكتابي الوظيفي إجرائياً بأنه: ذلك التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياة اليومية؛ بهدف اتصال الناس ببعضهم بعضاً كتابة لتنظيم شؤونهم، وتحقيق أغراضهم العلمية والعملية، ككتابة الرسائل الرسمية، والتقارير، وملء الاستمارات، وإعداد البرقيات، وكتابة التلخيصات، والإعلانات.

ثانيًا: أهميَّة التعبير الكتابي الوظيفي:

تنبع أهميَّة التعبير الكتابي من أهمية الكتابة نفسها، باعتبارها مهارة تواصلية تؤدي دوراً مهماً في جميع مواقف الحياة، ويحظى التعبير الكتابي الوظيفي وتنمية مهاراته باهتمامٍ بالغ في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ كونه المحصلة النهائية لكافة المهارات اللغوية، كما يعد الميدان الذي يمكن الدارس من ممارسة كافة مهارات اللغة بسهولة ويسر، كما يمكنه توظيف تلك المهارات في كافة مواقف الدارس الحياتية والعملية، وهو أيضاً أحد مظاهر إنتاجيَّة اللغة.
ويؤكد الباحثون على التعبير الكتابي، ويضعونه في قمة فروع اللغة العربية، وتنبع أهميته في تعليم اللغات من نواحٍ عديدة، أهمها أنه:
-أنَّه ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها الدارس، حتى يصبح متمكناً مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إن له بعداً آخر غير هذا البعد اللغوي، وهو البعد

المعرفي، لارتباطه بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، عن طريق القراءة المتنوعة الواعية، لأنها تكسب الدارس الطلاقة اللغوية عند الكتابة، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها(جامعة المدينة العالمية، 2011م، ص233).

-أنَّه يساعد الدارسين في التعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية في مجالات عديدة، منها كتابة المقالات، والتقارير، وتدوين الملاحظات والمحاضرات، وكتابة البحوث والرسائل العلمية، وأداء الاختبارات، وكل ما يمكنهم من التعلُّم ومواصلة دراستهم.

-أنَّه انعكاس للحياة المعاصرة والمستقبلية حيث التقدم التكنولوجي، والتغير السريع باعتبار أنه يتطلب الدقة والتحديد الواضح، بإيجاز وبسرعة ودون سرد وتطويل، كما يربط الدارس بباقي أفراد المجتمع، لتبادل المصالح وتحقيق الأهداف المختلفة.(ياسر محمد محمد السيد إبراهيم، 2013، ص39).

-أنَّ التعبير الجيد من أسس التفوق العلمي في كل المواد التعليمية التي يتلقاها الدارس، وكذلك التفوق في حياته العملية بعد الدراسة.

-أنَّه وسيلة الإفهام، ومتنفس الدارس بالتعبير عمَّا تجيش به نفسه، كونه يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي وترتيب الأفكار.(سعاد عبد الكريم الوائلي، 2004، ص78)

ويمكن تلخيص أهميَّة التعبير الكتابي لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في النقاط الآتية:

-كونه أداة لتعلم مهارات اللغة الأخرى من استماع، وتحدث، وقراءة.

-كونه وسيلة لقياس مدى تحسن الدارس في مهارات اللغة وغيرها.

-كونه أداة للتواصل بين الدارسين بعضهم بعضاً، وغيرهم من الناطقين بالعربية؛ لتسهيل التعامل معهم وتحقيق احتياجاتهم المختلفة، التعليمية، والدينية، والاقتصادية، وغيرها.

ثالثًا: أهمية تعليم التعبير الكتابي الوظيفي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

للتعبير الكتابي الوظيفي أهميته الخاصة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كونه أساس انطلاقة الدارس للمهارات والمواد الأخرى، كما يتوجب مراعاة الأسس العلمية التي تراعي احتياجات الدارسين، وطبيعتهم، ومستوياتهم التعليمية والثقافية.

ونتيجة لما للتعبير الكتابي الوظيفي من أهمية فقد كان مجال اهتمام العديد من الدراسات، ومنها على سبيل المثال: دراسات(محمد عيسى، 2004؛ محمود شرابي، 2011 ؛ ياسر السيد، 2013).

رابعاً: أهداف التعبير الكتابي الوظيفي:

لما كانت تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها هي هدف هذا البحث ومحورها الأساسي، فإن أهداف تعليم التعبير الكتابي الوظيفي للدارسين بالمستوى المتوسط تتمثل في الآتي:

-تدريب الدارسين على التعبير الكتابي في جمل قصيرة ليست في موضوع واحد.

-تدريبهم على ملء الاستمارات.

-تلخيص حوار أو نصفي فقرة محددة بعدد معين من الكلمات.

-كتابة رد على رسالة.
-ترتيب عبارات لتكوين موضوع معين.
-تدريبهم على استخدام أدوات الربط.
ومن خلال العرض السابق لأهداف التعبير الكتابي الوظيفي يتضح مدى الترابط بين السبك والتعبير الكتابي الوظيفي، فكتابة العبارات والفقرات بشكل صحيح وتعبير جميل هو جزء أصيل من سبكها والعناية بها.

خامسًا: مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع والدراسات المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والخاصة بالتعبير الكتابي الوظيفي، يمكن حصر مجالات التعبير الكتابي الوظيفي التي يحتاجها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها، بحسب(محمد عيسى، 2004)،(ياسر إبراهيم، 2013)،(ماهر شعبان،2010) في الآتي: كتابة التلخيص، وكتابة الرسائل الرسمية، وكتابة البرقيات، وكتابة المقال، وكتابة التقارير، وكتابة الخطب، وملء الاستمارات.

ولذا فقد اهتم البحث الحالي بإعداد برنامج قائم على السبك النحوي يقدم للدارسين من الناطقين بلغات أخرى، يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال مواقف الكتابة المختلفة التي ستتفق مع احتياجاتهم.

المحور الثاني: السبك النحوي:

أولاً: مفهوم السبك:

السبك في اللغة ورد عند أحمد عمر مختار(2008، ص1030): سبَكَ يسبُك ويَسبِك، سَبْكًا، فهو سابِك، والمفعول مَسْبوك. وسبَك الكلامَ: أحسَن تَرْصيفه وتَهْذيبه وترتيبه، أحسن صياغتَه "قصّة مسبوكة".

والسبك في الاصطلاح كما عرّفه مفلح بن زابن بن هادي القحطاني (2011، ص55) بأنه: " الربط اللفظي بين التراكيب، أي ما كانت فيه أداة الربط بارزة وملفوظة".

ثانياً: أنواع السبك:

للسبك أنواع أشار إليها اللغويون، فمثلاً: نادية رمضان النجار(2006، ص32) أوضحت أن السبك ينقسم إلى نوعين هما: النحوي، والمعجمي، وكل نوع له مكوناته ويمكن عرضها فيما يأتي:

أولاً: السبك النحوي Grammatical Cohesion ويشمل: الإحالة، والاستبدال والحذف، والربط.

ثانياً: السبك المعجمي lexical Cohesion ويشمل: التكرار ، الترادف، والمصاحبة اللغوية.

ثالثاً: وسائل السبك النحوي: وتتمثّل في:

الإحالة: ويقصد بها: "وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل؛ إذ لا بد من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها".(حسام أحمد فرج، 2007، ص83).

وتعني كذلك "العملية التي بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة على لفظة متقدمة عليها، فالعناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل".(نعمان بوقرة، 2009، ص81).

الاستبدال: ويُعرَّف بأنه: "صورة من صور التماسك النصي التي تتم في المستوى النحوي المعجمي بين كلمات وعبارات، على أن معظم حالات الاستبدال النصي قبلية".(أحمد عفيفي، 2001، ص122).

الحذف: ويُعرّفه علي أبو المكارم(2008، ص200) بأنه: "إسقاط لصيغ داخل النصالتركيبي في بعض المواقف اللغوية، وهذه الصيغ يفترض وجودها نحويًا؛ لسلامة التركيب وتطبيقاً للقواعد، ثم هي موجودة أو يمكن أن توجد في مواقف لغوية مختلفة".

وهو حذف جزء من الجملة الثانية يدل عليه دليل في الجملة الأولى. كقولك: أين وجدت زيد؟ ... في القاعة. فالمحذوف(وجدته).

الربط: ويقصد به: "كل أداة تؤدي وظيفة الربط اللفظي أو المعنوي، منها حروف العطف في اللغة العربية، وأدوات النقل – عند لويس تينار – الموصولية، والإضافة".(نعمان بوقرة، 2009، ص116).

وقد أكد علماء لغة النص أهمية الربط بالأدوات؛ حيث "تنطلق تصورات نحو النصمن الفرض القائل: إن النص وصفي الأساس يمكن تحديدها بأنها تكوين بسيط من الجمل تنشأ بينها علاقات تماسك".(سعيد حسن بحيري، 2004، ص21).

ويمكن تعريف الربط إجرائياً بأنه: عملية يتم فيها استخدام وسائل وأدوات وتعبيرات تربط بين الجمل بعضها بعضاً بحيث يتم تكوين جمل ذات معنى ومفيدة.

وتتعدد أنواع الربط في اللغة العربية بتعدد معانيها في الجملة، ووظائفها، وتتعدد تصنيفاتها من باحث لآخر، فمنهم من صنفها إلى أربعة أقسام هي:(نادية رمضان النجار، 2006، ص322).

الإضافي Additive، أو مطلق الجمع كما يراه بوغراند: ويأتي للربط بين صورتين متحدتين أو متشابهتين ببعض الخصائص، ويمثله الأداتان:(و، أو) أو التعبيرات(بالمثل، أعني، كذلك، فضلاً عن ذلك، مثلاً، نحو ...)، وهذه الروابط تضيف معنى التالي إلى السابق.

العكسي Adversative: وهو ما تكون فيه الجملة التالية مخالفة لما قبلها، ويمثله في العربية الاستدراك، ومن أدواته:(لكن، بل، غير أنَّ، إلا أنَّ).

السببي Casual: وهو يمكّننا من إدراك العلاقة المنطقية بين جملتين، بحيث تكون الجملة الثانية سبباً للأولى، ومن أدواته(لأن، كي، لذلك، من أجل، لام التعليل، ...).

الزمني Temporal: هو علاقة بين جملتين متتابعتين زمنياً، ويتم عن طريق حروف العطف:(و، ف، ثم)، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: "وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ(79) وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ(80) وَالَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحْيِينِ(81)(الشعراء: 79-81)، فحرف العطف(الواو) في الآية الأولى يقتضي حدوث الإطعام والسقية دون ترتيب، وحرف العطف(الفاء) في الآية الثانية استخدم ليفيد الترتيب والتعقيب تماشياً مع العقل والمنطق الذي

يقتضي وقوع الشفاء بعد المرض، وحرف العطف(ثم) في الآية الثالثة استخدم ليفيد الترتيب مع التراخي بين حدثين هما الموت والبعث، وهما حدثان بينهما مدة طويلة.

رابعًا: التطبيقات التربوية للسبك النحوي في تعليم التعبير الكتابي الوظيفي:

اهتم علماء لغة النص بالسبك النحوي قديماً وحديثاً، حيث يؤكد عبد القاهر الجرجاني – وهو يتحدث عن اللفظ والمعنى – أهمية السبك أو التضام أو "الضم" بتعبيره في معرفة المعنى المراد قائلاً: "ينبغي أن يُنْظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكلم إخباراً وأمراً ونهياً واستخباراً وتعجباً، وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة".(عبد القاهر الجرجاني، 1990، ص36).

كما يُعدّ علماء النص السبك من المعايير النصية، فهو عنصر جوهري في تشكيل النص وتفسيره، وإذا خلا الكلام منه أصبح غامضاً وغير واضح، ولذلك حصر العلماء أهمية السبك في "جعل الكلام مفيداً، ووضوح العلاقة في الجملة وعدم اللبس في أداء المقصود، وعدم الخلط بين عناصر الجملة، واستقرار النص وثباته؛ وذلك بعدم تشتيت الدلالة الواردة في النص".(صبحي إبراهيم الفقي، 2004، ص74).

ولأهمية السبك في جعل الملفوظ نصاً جعله محمد حماسة عبد اللطيف (2000، ص52) من شروط صحة الجملة نحوياً ودلالياً، وما النص إلا مجموعة من الجمل المتتالية المترابطة، بحيث تعدُّ شروطاً لصحة النص حيث قال: "هناك محاور ترتكز عليها الجملة التي تُعدُّ صحيحة نحوياً ودلالياً في اللغة هي:

1- وظائف نحوية بينها علاقات أساسية تمد المنطوق بالمعنى الأساسي.
2- مفردات يتم الاختيار من بينها لشغل الوظائف النحوية السابقة.
3- علاقات دلالية متفاعلة بين الوظائف النحوية والمفردات المختارة.
4- السياق الخاصالذي ترد فيه الجملة سواء أكان سياقاً لغوياً أم غير لغوي".
5- وخلال لقاءات الباحث بمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تبين أن هناك مشكلات تواجه المتعلمين الأجانب كمشكلة ربط الكلمات والجمل بعضها ببعض، ليتسنى لهم فهم الفقرة أو النص.

بناء أدوات البحث ومواده وإجراءات تطبيقها:

1.قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي:

تحديد الهدف من قائمة المهارات: هدفت القائمة إلى تحديد بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والمناسبة لهم في المواقف الوظيفية في المستوى المتوسط.

مصادر إعداد قائمة المهارات: اعتمد البحث في تحديد قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي على المصادر الآتية: الإطار النظري للبحث، وبعض الأدبيات والبحوث السابقة المتعلقة بعلم لغة النص، والتي تناولت السبك النحوي وتأصيله في تراثنا العربي، وكذلك الأدبيات والدراسات

الخاصة بالتعبير الكتابي وخاصة الوظيفي، وبعض البحوث والدراسات السابقة في مهارات التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية.

قائمة المهارات في صورتها المبدئية: في ضوء ما سبق، تم إعداد قائمة أولية بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي، مكونة من(22) مهارة.

عرض القائمة على المحكمين: تم عرض القائمة في صورة استبانة تم عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(14) محكمًاً، وبعد جمع الاستبانات وتحليلها تبين اتفاق السادة المحكمين على صلاحية القائمة لتحقيق الهدف منها، ولم تتم إضافة مهارات أخرى إلى ما هو موجود بالقائمة، كما اتفق المحكمون على صلاحية المهارات للمستوى المتوسط واقترحوا دمج بعض المهارات.

تعديل قائمة المهارات في ضوء آراء المحكمين: تمَّ إجراء التعديلات بناءً على آراء السادة المحكمين وإخراج القائمة بصورتها النهائية، وتكونت من(16) مهارة من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

2.إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي: تمَّ إعداد اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي وفق الإجراءات الآتية:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى توافر من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، من خلال تطبيقه قبلياً، كما هدف إلى معرفة أثر البرنامج المقترح في تنمية غير المتوافر من تلك المهارات من خلال تطبيقه بعدياً.

وصف الاختبار: تكون الاختبار من أربعة أسئلة؛ هدفت إلى قياس مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى عينة البحث، وهي:(كتابة دعوة صديق لزيارة، قراءة صورة والتعبير عنها، كتابة رسالة، تلخيص فقرة)، وتم تخصيص صفحة مستقلة في بداية الاختبار احتوت تعليمات موجهة للدارسين.

إعداد مصفوفة الاختبار: قام الباحث بإعداد مصفوفة اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، حيث تم فيها تحديد الأسئلة التي تقيس كل مهارة في هذه المصفوفة.

وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين في صورته الأولية، وذلك بهدف أخذ آرائهم حوله، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة في الاختبار حسب ملحوظات السادة المحكمين–أسئلة وتعليمات- فقد تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي.

تصحيح الاختبار: تمَّ اعتماد مقياس ثلاثي متدرج يتم في ضوئه قياس مدى تمكن الدراس من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وهو على الترتيب(متوافرة، متوافرة بدرجة متوسطة، غير متوافرة)، ويحصل الدارس على الدرجات المناسبة وهي على التوالي(4، 2، صفر)، مما يساعد المصحح في وضع الدرجة المناسبة للدراس، ويقلل من أثر التخمين.

ثبات الاختبار: ويقصد بثبات الاختبار أن: " يعطي الاختبار نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين وتحت نفس الظروف"(حسن سيد شحاتة، 2009، ص169)،

وللتحقق من ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تم تطبيق الاختبار على مجموعة التجريب الاستطلاعي يوم الاثنين الموافق(5/1/ 2017م)، ثم تم احتساب ثبات الاختبار بطريقة "ألفا كرونباخ"، وقد جاءت قيمة معامل الثبات لثبات الاختبار ككل (0.961)، وهي قيمة ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا هي(0.60)، وأفضل قيمة مقبولة تتراوح بين(0.7 – 0.8)، وكلما زادت كانت أفضل.(دلال القاضي ومحمود البياتي، 2005، ص50)

3.بناء البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها: تمَّ القيام بالإجراءات الآتية:

أ.الهدف من البرنامج: هدف البرنامج الحالي إلى تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، من خلال تدريسهم البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي، وتم تفصيل الهدف العام في مجموعة من الأهداف الخاصة؛ التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها في مكونات البرنامج.

ب.تحديد أسس إعداد البرنامج المقترح: أمكن تحديد عدد من الأسس التي يمكن عدّها من الضوابط التي تحكم عملية الإعداد للبرنامج الحالي، وهذه الأسس هي:

الأسس اللغوية: وتتضمن قائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وأنَّ التعبير الكتابي الوظيفي يمكن تنميته من خلال برامج معدة لذلك، كما أنَّ أدوات ربط الجمل المنبثقة من السبك النحوي مجال خصب لإثراء الدارسين بكيفية بناء الجمل، والعلاقة الوثيقة بين السبك النحوي ومهارات التعبير الكتابي الوظيفي، ومنها أدوات وتعبيرات ربط الجمل.

الأسس النفسية: وتتضمن مراعاة احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وظروفهم، واهتماماتهم، وعرض المحتوى بأسلوب مبسط وسهل، يتناسب مع دوافع الدارسين، ومساعدة الدارسين على اكتساب مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بطريقة مشوقة ومحببة لهم ولما يحتاجونه من في حياتهم العملية، ومراعاة الفروق الفردية للدارسين.

الأسس التربوية: وتتضمن مراعاة إيجابية الدارسين ونشاطهم واستثارة دوافعهم لتعلم التعبير بالعربية، وتعريفهم بأهداف كل درس، وربطها بمواقف الاتصال الحقيقية في حياتهم، وكذلك مشاركة الدارس بفعالية في التعلُّم من خلال المناقشة والحوار بينه وبين المعلم وبينه وبين زملائه، واستثارة الدارسين بالأسئلة والتدريبات في أثناء الدروس والتأكيد عليها من قبل المعلم على سبيل التغذية الراجعة.

ج.إعداد مكونات البرنامج المقترح: تمَّ إعداد البرنامج المقترح في ضوء الأسس السابق تحديدها مشتملًا على المكونات الآتية:

1.**أهداف البرنامج:- الهدف العام:** يهدف البرنامج المقترح الحالي القائم على السبك النحوي إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتم تفصيل الهدف العام في مجموعة من الأهداف الخاصة؛ يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

- **الأهداف السلوكية(الإجرائية):** تمَّ إيرادها في مقدمة كل درس من دروس البرنامج.
2.**محتوى البرنامج:** تضمن البرنامج(16) ستة عشر درساً موضحاً فيها المواقف الوظيفية التي قد يمر بها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها.
3.**استراتيجيات تدريس البرنامج:** بما أنَّ البرنامج الإثرائي قائم على التعلم النشط؛ لذلك فإنه سيستخدم استراتيجيات التعلم النشط الذي تعتمد على فاعلية الطالب ونشاطه، ومن هذه الاستراتيجيات:
- العصف الذهني. – التعلم التعاوني. - المناقشة. – لعب الأدوار.
4.**الوسائل والمواد التعليمية:** من الوسائل التي تم استخدامها عند تنفيذ الاستراتيجيات المختلفة في هذا البرنامج: جهاز الحاسوب، أقراص مدمجة، جهاز عرض البياناتData Show، شرائح العرض المرفقة لكل درس من دروس البرنامج، صور معبرة محفزة، تعرض على شاشة عرض، لوح السبورة والأقلام الملونة، لوحات ورقية على حامل ثلاثي، لوحة الجيوب، السبورة الوبرية، أوراق العمل المصاحبة لكل درس، كتاب الدارس المعد له.
5.**الأنشطة المصاحبة:** تنوعت الأنشطة بحسب الموضوع الذي استخدمت لأجله، ولذلك فقد تم تحديد الأنشطة المصاحبة التي استخدمت عند تنفيذ الاستراتيجيات في البرنامج، ودراسة موضوعاته المختلفة ومنها: الاستعانة ببعض الصور، وتدريب الدارسين على التعبير عنها، وكتابة موضوعات وفقرات في الموضوعات المختلفة، وإشراك الدارسين في كتابة بعض الأعمال وعرضها مناقشتها، وتنفيذ التدريبات والأنشطة المختلفة وتدوينها في كتاب الدارس.
6.**أساليب التقويم ووسائله المستخدمة في البرنامج المقترح:** تنوعت أساليب التقويم التي استخدمت في البرنامج ومنها: التقويم المبدئي(القبلي)، والتقويم التكويني(البنائي)، والتقويم النهائي(البعدي).
7.**عرض البرنامج المقترح على المحكمين:** بعد إنهاء إعداد البرنامج المقترح في صورته الأولية، تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين، بهدف تعرُّف آرائهم وملحوظاتهم في البرنامج ومحتوياته، وقد اتفق المحكمون على ملائمة البرنامج المقترح بمكوناته المختلفة في تحقيق أهدافه، وتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، بل إن بعض الأساتذة كان رأيهم بأن لا يحتاج الدليل لتحكيم فيكتفى بتحكيم قائمة المهارات.
وبذلك أصبح البرنامج بصورته النهائية مكوناً من جزأين(كتاب الدارس، ودليل المعلم)، وجاهزاً للتطبيق.

تطبيق البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي:

عينة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها الملتحقين بالدراسة بمركز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها بكلية التربية – جامعة المنصورة، وقد بلغت المجموعة(25) دارساً ودارسة، وجنسياتهم(النيجيرية، الماليزية، والكردية)، وجميعهم من الدارسين بالمستوى المتوسط.

التطبيق القبلي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة قبل البدء في تدريس البرنامج يوم الأحد الموافق(10/8/ 2017م) قبل تطبيق البرنامج، وتم تصحيح الاختبار والاحتفاظ بالنتائج.

تطبيق البرنامج المقترح: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداة البحث، بدأت المعلمة بتدريس البرنامج لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها عينة البحث وفق خطة زمنية محددة بدءاً من يوم الاثنين الموافق(10/9/ 2017م) إلى يوم الاثنين الموافق(11/13/ 2017م) واستغرق(21) إحدى وعشرون ساعة لمدة خمسة أسابيع بواقع أربع ساعات في كل أسبوع.

التطبيق البعدي للاختبار: بعد انتهاء تطبيق البرنامج، طُبِّقَ الاختبار على مجموعة البحث تطبيقا بعديا يوم الثلاثاء الموافق(2017/11/14م)، ورُصِدَت البيانات، وبالتالي أصبحت جاهزة للمعالجة الإحصائية، وقد تمَّ تصحيح الاختبار وفق المقياس المتدرج المعد مسبقًا، ورصد الدرجات، وتسجيل النتائج الخاصة بدارسي مجموعة البحث، تمهيدًا للمعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات، ومقارنتها بنتائج الاختبار القبلي؛ لاستخلاص النتائج وتفسيرها.

نتائج البحث: توصَّل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

-قائمة بمهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويمكن استعراض هذه الفاعلية وفق الآتي:

أولا- بالنسبة للفرض البحثي الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، فقد تم استخدام اختبار(ت) للمجموعات المرتبطة، والجدول الآتي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيم(ت) للفرق بين متوسطي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

جدول(1) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيم(ت) للفرق بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

م	المهارات	قبلي / بعدي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم ت	درجة حرية	الدلالة / مستوى الدلالة
1	استخدام أدوات الربط الإضافي.	قبلي	25	1.48	.510	21.423	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.72	.458			0.01
2	استخدام أدوات الربط الاستدراكي.	قبلي	25	1.36	.757	18.196	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.44	.583			0.01
3	استخدام أدوات الربط الزمني.	قبلي	25	1.32	.557	24.081	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.76	.436			0.01
4	استخدام أدوات الترتيب، وعبارات البدء،	قبلي	25	1.24	.723	17.041	24	دالة إحصائياً

م	المهارات	قبلي / بعدي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم ت	درجة حرية	الدلالة / مستوى الدلالة
	وعبارات النهاية.	بعدي	25	3.44	.583			0.01
5	استخدام أدوات السبب والنتيجة.	قبلي	25	.96	.611	10.559	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.88	.881			0.01
6	استخدام أدوات التشبيه والمقارنة.	قبلي	25	.96	.841	15.920	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.08	.702			0.01
7	استخدام أدوات الاختصار.	قبلي	25	.72	.614	18.575	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.00	.816			0.01
8	استخدام أدوات التعبير عن الرأي.	قبلي	25	.56	.583	16.242	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.64	.810			0.01
9	استخدام أدوات المَثَل وأدوات الاحتمال.	قبلي	25	1.04	.676	12.331	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.88	1.092			0.01
10	استخدام أدوات التعليق على النصوص.	قبلي	25	.68	.627	11.135	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.60	1.000			0.01
11	استخدام أدوات الاصرار والتأكيد.	قبلي	25	1.24	.723	16.832	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.00	.913			0.01
12	استخدام أدوات التعبير عن الأحاسيس والمشاعر.	قبلي	25	.28	.458	10.019	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.24	.970			0.01
13	استخدام أدوات النفي المفردة.	قبلي	25	1.12	.666	11.658	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.08	.640			0.01
14	استخدام أدوات الاستثناء.	قبلي	25	.68	.627	8.356	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	2.28	1.208			0.01
15	استخدام أدوات الربط الشرطية.	قبلي	25	1.24	.436	18.198	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.20	.577			0.01
16	استخدام تعبيرات ربط الجمل المختلفة.	قبلي	25	1.72	.542	18.196	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	3.80	.408			0.01
	الاختبار ككل	قبلي	25	16.60	1.915	69.120	24	دالة إحصائياً
		بعدي	25	49.04	2.525			0.01

يتضح من الجدول السابق(1) الآتي:

-بالنسبة للمهارة الأولى(استخدام أدوات الربط الإضافي)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.72)، حيث جاءت قيمة(ت) =(21.423)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الثانية(استخدام أدوات الربط الاستدراكي)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.44)، حيث جاءت قيمة(ت) =(18.196)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الثالثة(استخدام أدوات الربط الزمني)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.76)، حيث جاءت قيمة(ت) =(24.081)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الرابعة(استخدام أدوات الترتيب، وعبارات البدء، وعبارات النهاية)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.44)، حيث جاءت قيمة(ت) =(17.041)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الخامسة(استخدام أدوات السبب والنتيجة)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.88)، حيث جاءت قيمة(ت) =(10.559)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة السادسة(استخدام أدوات التشبيه والمقارنة)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.08)، حيث جاءت قيمة(ت) =(15.920)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة السابعة(استخدام أدوات الاختصار)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.00)، حيث جاءت قيمة(ت) =(18.575)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الثامنة(استخدام أدوات التعبير عن الرأي)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.64)، حيث جاءت قيمة(ت) =(16.242)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة التاسعة(استخدام أدوات المَثَل وأدوات الاحتمال)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.88)، حيث جاءت قيمة(ت) =(12.331)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة العاشرة(استخدام أدوات التعليق على النصوص)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.60)، حيث جاءت قيمة(ت) =(11.135)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.

-بالنسبة للمهارة الحادية عشرة(استخدام أدوات الاصرار والتأكيد)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.00)، حيث جاءت قيمة(ت) =(16.832)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة الثانية عشرة(استخدام أدوات التعبير عن الأحاسيس والمشاعر)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.24)، حيث جاءت قيمة(ت) =(10.019)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة الثالثة عشرة(استخدام أدوات النفي المفردة)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.08)، حيث جاءت قيمة(ت) =(11.658)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة الرابعة عشرة(استخدام أدوات الاستثناء)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(2.28)، حيث جاءت قيمة(ت) =(8.356)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة الخامسة عشرة(استخدام أدوات الربط الشرطية)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.20)، حيث جاءت قيمة(ت) =(18.198)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة للمهارة السادسة عشرة(استخدام أدوات وتعبيرات الربط المختلفة)، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(3.80)، حيث جاءت قيمة(ت) =(18.196)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يدل على أن البرنامج قد نمى هذه المهارة.
-بالنسبة لاختبار مهارات التعبير الوظيفي ككل، يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي ذي المتوسط الأكبر =(49.04)، حيث جاءت قيمة(ت) =(69.120)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، وهذا يعني أن البرنامج قد نمى جميع المهارات.
وبناءً على ما سبق يرفض الفرض الصفري الذي ينص على أنَّه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ويقبل الفرض البديل الذي ينص على أنَّه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثانيًا- حجم فعالية البرنامج القائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

ولقياس حجم فعالية البرنامج القائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها استخدم الباحث معادلة بلاك للكسب المعدل، وذلك وفق الآتي:

$$\frac{\text{المتوسط البعدي - المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار - المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي - المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة الكلية للاختبار}}$$

الدرجة الكلية للاختبار =(192).

ويرى بلاك أنه إذا بلغت هذه النسبة أكبر من(1) فإنه يمكن الحكم بصلاحية وفعالية البرنامج المستخدم.

وبتطبيق المعادلة وجِدَ أنَّ نسبة الكسب المعدل المتحققة للاستراتيجية =(1.71)، وهي أكبر من الحد الفاصل(1.2)، مما يدل على فعالية البرنامج القائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وعليه يمكن القول بقبول الفرض الثاني للبحث، ونصه: "يتسم البرنامج المقترح بالفاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي القائم على السبك النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها".

يتضح مما سبق فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة مصطفى عرابي(2015)؛ ودراسة ياسر السيد(2013)؛ ودراسة لبنى عبدالرحمن ونسيمة حاج(2011)؛ ودراسة محمود شرابي(2011م)؛ ودراسة الزيني(2010)؛ ودراسة عيسى(2004)؛ ودراسة دلال ابو السعود(2003).

توصيات البحث:

-تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إعداد برامج في فروع اللغة المختلفة للاهتمام بدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها والارتقاء بمستواهم التعليمي.

-الإفادة من محتوى البرنامج المقترح القائم على السبك النحوي بهذا البحث في أثناء تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خصوصا في التعبير الكتابي الوظيفي.

-الاستفادة من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي في إعداد الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

-الاستفادة من الأنشطة الصفية واللاصفية التي استفاد منها البرنامج، حيث كان لها الأثر الطيب في فعالية البرنامج.

-الاستفادة من دليل المعلم الذي أعدَّ، لاحتوائه استراتيجيات التدريس وخطوات تنفيذ الدروس، لتحقيق التفاعل المنشود داخل قاعة الدرس بين المعلم والدارسين، وتوظيفها في أثناء التدريس.

-إعادة النظر في محتوى برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، من أجل تضمينها مهارات التعبير الكتابي الوظيفي الواردة في البرنامج.

بحوث مقترحة:

-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-برنامج مقترح قائم على الحبك المعجمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-فاعلية برنامج مقترح قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
-برنامج مقترح قائم على السبك النحوي في تنمية القواعد النحوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

قائمة المراجع:

1.أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل(2013): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
2.أحمد عفيفي (2001): نحو النصاتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
3.أحمد مختار عمر (2008): معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
4.أسامة زكي السيد علي (2005): فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
5.السيد جمعة السيد عبدالله (2007): فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
6.إلهام أبو غزالة، وعلي خليل أحمد (1992): مدخل إلى علم لغة النص، دار الكاتب، نابلس، فلسطين.
7.آمنة ناصر الملاحي (2001): مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، الأردن.
8.بدرية الملا، وفاطمة المطاوعة (1997): دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 12، السنة السادسة، جامعة قطر، قطر.
9.جامعة المدينة العالمية (2011م): طرق تدريس مواد اللغة العربية، منشورات الجامعة، ماليزيا.
10.حازم محمود راشد (2000): فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

11.حسام أحمد فرج (2007م): نظرية علم النص، رؤية منهجية في بناء النصالنثري، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر.
12.حسن سيد شحاتة (2009): المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية، مكتبة الدار العربية الكبرى، القاهرة، مصر.
13.خليل عبد الفتاح حمَّاد، وخليل محمود نصَّار (2002): فن التعبير الوظيفي، مطبعة ومكتبة منصور، غزة، فلسطين.
14.دلال القاضي ومحمود البياتي (2008): منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
15.دلال يس أحمد أبو السعود (2003): فعالية المدخل التكاملي لتعليم العربية للأجانب في تنمية القدرة اللغوية، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
16.رشدي أحمد طعيمة (1998): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة، دار الفكر العربي.
17.سعاد عبد الكريم الوائلي (2004): طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
18.سعيد عبد الله لافي (2012): تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
19.سعيد حسن بحيري (2004): مدخل إلى علم لغة النص، تأليف فولفانج هاينه مان، وديترفيهفيجر، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
20.شعبان عبد القادر غزالة (1987): بناء منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية،(الدراسات الخاصة)، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.
21.صبحي إبراهيم الفقي (2004): علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق(دراسة تطبيقية على السور المكية)، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
22.عبد القاهر الجرجاني (1990): دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، ط2، دار الخانجي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
23.علوي عبد الله طاهر (2010): تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
24.علي أبو المكارم (2008): الحذف والتقدير في النحو العربي ، دار غريب، القاهرة، مصر.
25.علي أحمد مدكور (2006): تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
26.عبد الله عبد الرحمن الكندري (1995م): تنمية مهارات التعبير الإبداعي، ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
27.لبنى عبد الرحمن، ونسيمة حاج عبدالله (2011): الاتساق النصي وأهميته في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها: دراسة في العبارة الرابطة، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية 2011، آفاق وتحديات، ماليزيا والصين، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين، الصين.

28.ماهر شعبان عبدالباري (2010): الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
29.محمد أحمد عيسى (2004): فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
30.محمد أشرف عبدالعال الشامي (2003): معايير النصية، دراسة في نحو النص، رسالة ماجستير، النحو المقارن، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
31.محمد السيد متولي الزيني (2010): برنامج مقترح في نحو النصومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوصلدى الطلاب المعلمين، مجلة كلية التربية، ع74، ج2، سبتمبر، جامعة المنصورة، مصر.
32.محمد السيد متولي الزيني (2014): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار المنار، المنصورة، مصر.
33.محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبدالعزيز (2009): فاعلية برنامج مدمج مقترح في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المؤتمر العالمي لتطوير التعليم العالي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، مصر.
34. محمد حماسة عبداللطيف (2000): النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، دار الشروق، القاهرة، مصر.
35.محمد صلاح مجاور (2000): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
36.محمد لطفي محمد جاد(2005): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، العدد 2 أبريل، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
37. محمد محمود محمد موسى(1995): برنامج علاجي مقترح في التعبير الكتابي الوظيفي لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أسيوط.
38.محمود رشدي خاطر(2000): اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية، سجل العرب، القاهرة، مصر.
39.محمود علي محمد شرابي(2011): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
40.مصطفى عرابي عزب محمود(2015): برنامج مقترح قائم على علم لغة النص لتنمية التذوق الأدبي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

41.مفلح بن زابن بن هادي القحطاني (2011): الروابط اللفظية والدلالية في شعر المتنبي، دراسة نحوية نصية، رسالة دكتوراه، النحو والصرف والعروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
42.نادية رمضان النجار (2016): علم لغة النصوالأسلوب، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
43.نعمان بوقرة (2009): المصطلحات الأساسية في لسانيات النصوتحليل الخطاب دراسة معجمية، عالم الكتب الحديث، عمَّان، الأردن.
44.هداية هداية إبراهيم السيد(2008): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
45.ياسر محمد محمد السيد إبراهيم (2013): كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية، دراسة ماجستير، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
46.Ware, M. E., Badura, A. S., & Davis, S. F(2002). Using student scholarship to develop student research and writing skills. Teaching of Psychology.
47.Motavalli, P. P., Patton, M. D., & Miles, R. J(2007) Use of web-based student extension publications to improve undergraduate student writing skills. Journal of Natural Resources & Life Sciences Education, 36(1), 95-102.
48.Konrad, M., & Test, D. W(2007). Effects of GO 4 IT... NOW! strategy instruction on the written IEP goal articulation and paragraph-writing skills of middle school students with disabilities. Remedial and Special Education, 28(5), 277-291.
49.Rao, Z(2007). Training in brainstorming and developing writing skills. ELT journal, 61(2), 100-106.
50.Jones, J. A(1975). Communicating in Writing: A Rhetorical Model for Developing Composition Skills.
51. Kim, A. C(1995). Composing in a Second Language: A Case Study of a Russian College Student.
52. Susan, D, &, G Steve(2002): Explicitly Teaching strategies Skills, and Knowledge: writing Instruction in middle school Class itrooms. Journal of education Psychology.Vol. 94.No. 4. PP 661-697.

53.Yang, S. H(2000). A study of communicative grammar instruction for Korean second language learners' writing skills in English.

التصور ألنسقي للعملية التربوية بالمنظور التكنولوجي

The Systemic Conceptualization of the Educational Process From the Technological Perspective

د. مراحي عبد الكريم، جامعة سعيدة –الجزائر

د. خالدي أحمد، جامعة سعيدة-الجزائر

Dr.MERAHI ABDELKRIM, University of Saida Algeria

Dr.KHALDI AHMED, University of Saida Algeria

ملخص تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أهمية التصور ألنسقي للمنظومة التعليمية، و تبنيه في العملية التربوية كنتيجة لعملية المواكبة بفعل التطور العلمي والتكنولوجي، والتي تنطلق من إشكالية تناولت موضوع تنظيم الفعل التعليمـي دون إهمال أي عنصر من عناصره، سواء تعلق الأمر بالمادة التعليمية أو بالهدف التربوي أوبالتقويم أوالمتعلم أوالمدرس، أوغير ذلك من العناصر التي تحتويها الوضعية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: العملية التربوية؛ التصور النسقي للتربية؛ النظرية العامة للنظم؛ المنظومة التعليمية؛ المقاربة النسقية.

Abstract: This study seeks to examine the importance of the systemic conceptualization of the educational system and its adoption in the learning process as a result of keeping abreast of the scientific and technological development. It stems from a problematic that dealt with the organization of the educational act without neglecting any of its elements, whether it is related to the educational material or the learning goal or the curriculum or the learner or the teacher, or any other component which the learning situation comprises.

Keywords: Learning process; Systemic conceptualization of education; General system theory; Educational system; Systemic approach

مقدمة:

التربيـة عمليـة إنسـانية مسـتمرة ومتطـورة، إنسـانية لاسـتهدافها الإنسـان، ومسـتمرة لارتباطهـا بوجـوده علـى سـطح الأرض، ومتطـورة لتأثرهـا بـالتطور الـذي تشـهده الإنسـانية بـل تصـاحبه، خصوصـا مـن حيـث الأهـداف والمرامـي والغايـات والمضـامين والطرائـق التدريسـية. فـالمتتبع لتطـور التربيـة يسـجل انتقـال الإنسـانية مـن التربيـة التقليديـة التـي كـان تركيزهـا علـى المعلـم والمضامين، إلى التربية الحديثة التي أصبح فيها المتعلم إلى جانب كل من المعلم والبرنـامج من أركانها الأساسية ولا يمكن إهمال ركن دون الأخر، فالتربيـة المعاصـرة أيـن أصـبح المـتعلم هـو المحور ومركز الاهتمام الرئيس مع عدم إغفال أهمية كل من المعلم والمحتوى التعليمي.

فالتربيـة الحديثـة هـي خلاصـة التجـارب الإنسـانية فـي المجـال وهـي تعكـس التطـور الـذي تشـهده البشـرية، عمومـا التربيـة الحديثـة هـي رؤيـة للتـدريس تتضـمن الممارسـات الواجـب إتباعهـا فـي الوسط التربوي إلى جانب الكيفية اللازمة والمناسبة والوسائل المستعملة من أجل بلوغ الأهداف المسطرة والغايات المنشودة.

إن مـا تشـهده العمليـة التربويـة-التعليميـة فـي وقتنـا هـذا كبيـر ومثيـر، خصوصـا فـي ظـل التطـور الحاصـل فـي حاضـرنا الموسـوم بــ"عصـر التقانـة والمعلوماتيـة" النـاتج عـن الطفـرة التكنولوجيـة التي تعرفها البشرية من حيث التطور الكمي والكيفي في الوسائل التكنولوجية التي حولت عالمنـا هذا رغم سعته إلـى قريـة كونيـة صـغيرة بفضـل وسـائل الاتصـال والتواصـل، والتـي يـأتي علـى رأسها(الإنترنيت) وما يتطلبه من وسائط متعددة، ولمواكبة هذا التطور السريع، كان لزامـا علـى المهتمين بالشأن التربوي، العمل علـى إيجـاد مـا مـن شـأنه جعـل العمليـة التربويـة مواكبـة للطفـرة التكنولوجية التي تعرفها البشرية طبقا للتطور الحضاري والفكري الإنساني.

وكنتيجة لعملية المواكبة بفعل التطور التكنولوجي الهائل الذي تعرفه البشرية، ظهـر فـي الميـدان التربوي ما اصطلح على تسميته "عقلنة الفعل التربـوي- التعليمـي"، كنتيجـة مباشـرة للأثـر الـذي تركته الطفرة التكنولوجية على كل مناحي الحياة والتي تعتبر التربية إحداها، فالعقلنة في المجـال التربوي – التعليمي تتضمن الانطلاق من قواعد أساسية ومحددة في العملية التعليميـة – التعلميـة تتم بتحديد مسار مضبوط للعمل التربـوي ومعرفـة دقيقـة بمبـادئ وخصوصـيات الـتعلم البشـري، بهدف تكييف المادة المدرسة للمتعلمين بمراعـاة شـروط الخصوصـية واعتمـاد أسـاليب دقيقـة فـي تقويم وتعديل لنواتج العمل التربـوي- التعليمـي، كمـا أن العقلنـة فـي المجـال التربـوي هـي طريقـة تتميز بالانتظام والتخطيط لتنفيذ الأهداف التعليمية وتقويمها، وهـذا حسـب مـا هـو معمـول بـه فـي مجال العمل التكنولوجي، خاصـة الصـناعة.

إن هذا العمل المتميز والمستنبط من آليات التفكير التكنولوجي له مرادفات عدة في الأدبيات التربوية-البيداغوجية، نذكر منها" تكنولوجيا التربية " التي نحاول التطرق لماهيتها وفلسفتها والمبادئ التي تعتمد عليها وخصائصها وأهميتها وتصوراتها العملية التربوية ككل.

النظرية العامة للأنساق منطلق المقاربة التكنولوجية في التربية:

تعرف النظرية العامة للأنساق-النظرية العامة للنظم أو المنظوماتي(la systémie)- على أساس أنها:" نظرية تبحث في النتائج التي تفسر المفاهيم والقوانين المشتركة بين العلوم، انطلاقا من مبادئ عامة، ترفض النظرية الجزيئية في إدراك الظواهر الطبيعية والإنسانية، وتنظر إليها باعتبارها اجزاء منظمة ومتفاعلة تفاعلا ديناميكيا." (الفرابي وآخرون، 2004، ص349)

إذ يعرفها(Delandsheer) بأنها:" مجموع كل مكون من عناصر متداخلة ومتفاعلة في انتظام." أما رغنال و روني فيعرفان النظرية العامة للأنساق كونها:" نظرية هدفها الأساسي يتمثل في تفكيك والإحاطة، في إطار منهجية رياضية، مجموع النظم الموجودة في الطبيعة." (Bertrand&Rieunier, 1997, p353) ،مع تأكيدهم أن هذه النظرية تمثل اليوم البراديجم الجامع لكل المواد (التخصصات) نمط التفكير الأشمل للمعارف الحالية في مختلف ميادين التفكير والفعل.

تاريخيا يؤكد أن النظرية العامة للأنساق ظهرت سنة 1945 وقبلها ظهر مفهوم النسق المفتوح سنة 1940(Bertrand, 1971, p103) ،غير أن الفضل يعود للعالم البيولوجي (Bertalanffy) في رواجها حيث نشرها كعنوان لكتابه(النظرية العامة للأنساق) تمحورت أبحاث (Bertalanffy) حول البيولوجيا النظرية، وخاصة دراسة الأجسام ومشكلات النمو، حيث يؤكد:"أن الخاصية الأساسية لكل كائن، هي نظامه الكلي، وبالتالي فإن تحليل أشكال الحياة من حيث أجزائها أو تحليل عمليات معنية معزولة الواحدة عن الأخرى، لا يمكنه أن يقدم لنا تفسيرا شاملا لظواهر الحياة."(Bertalanffy, 2015, p22) من هذا المنطلق يمكننا التأكيد أن هذه النظرية تهتم بما يسمى النظام المكون للأشياء، وأن النظام ولفهمه يؤخذ كليا ولا يمكن تجزئته وهي القاعدة الأساسية في التعامل مع كل الظواهر الطبيعية حيث يجب التعامل مع الكل في إطاره النسقي، ففي ما يخص الفرد مثلا، يؤخذ بكليته بإعباره نظاما ولا يمكن فهم أي فرد أو فهم ما يريده بالنظرة التجزيئية أو تجزيء مشكلاته وهذا ما يعكس نظرتها النظامية للأشياء ومكونات الطبيعة والمحيط، مع التأكيد أن هذه النظرية ظهرت كرد فعل على سيطرة العلوم التحليلية والنظرة الآلية للمعرفة.

نسجل أن القاسم المشترك في النظرية العامة للأنساق هو كلمة النظام (Systéme) والتي يمكن تعريفها على أساس: " مجموعة العناصر المتداخلة، المنظمة من أجل تحقيق هدف." حسب كل من (Ragnal&Reunie, 1997, p353) وفي السياق

ذاتــه، يــرى (الكلــوب، 1999، ص40) النظــام:" مجموعــة الأشــياء المترابطــة والمتكاملــة بعلاقــات ذات صــفات موحــدة ومتجانســة وتمثــل أجــزاءه، لكونهــا ذات خصــائص أساســية يؤلـف ذلـك النظـام وتطـرح معطيـات ثابتـة لإنجـاح العمـل مـن خلالـه" لـذلك فـان كـل نظـام يحتــوي علــى مجموعــة مــن الأنســاق تتفاعــل مــع بعضــها الــبعض لتكــون نظــام متكامــل، ولكـل جـزء مـن هـذا النظـام (النسـق) يشـكل هوكـذلك نظـام يحتـوي علـى مجموعـة مـن الأجـزاء، أوسلسـلة مـن الـنظم الثانويـة كـل منهـا يكـون بمفـرده نظامـا متكـاملا بمدخلاتـه وعملياتــه ومخرجاتــه (غســان وأمــين، 2008، ص339)، ويعتمــد كــل نظــام ثــانوي علــى الــنظم الثانويــة الأولــى، فمخرجــات إحــدى تلــك الــنظم تكــون المــدخلات المطلوبــة لنظــام ثــانوي آخـر، وكـل نظـام ثـانوي يطـرح مجموعـة مـن المعلومـات مـن المخرجـات الأخـرى، وتكــون مهمــة بالنســبة لمراكــز اتخــاذ القــرار فــي الفعــل التربــوي ، إن كانــت ضــمن نفــس المجالات أوالحقول (تركي، 2010، ص3).

لقد ظهرت العديد من المحاولات لتعريف النظام وهي محاولات تفاوتت في دقتها ووضوحها، ولعل أفضل هذه التعاريف هو ذلك الذي قدمه هارتمان ولاريد . (Hartman&Larid)

فالنظام استناداً إليهما هو "ذلك الكل والذي يتكون من أجزاء متداخلة فيما بينها ومعتمدة على بعضها البعض." .(Hartman & Larid, 1983, p 62)

عموما ومن خلال تعريف كلمة(النظام) نجد أنه يستعمل في كل تفكير علمي منظم له بداية ويتجه إلى غاية باستعمال طريقة علمية، يجدر بنا الإشارة إلى رواد هذه النظرية،حيث نجد كل مـن: سـكينر" Skinner "، بريجنـت" Pregent " ، سـتولوفيتش " Stolovich " ،كـاري" Carry"، ماهون" Mahon "، ماكير" Mager " ، كانيي" Gagné ".

النظرية العامة للأنساق في الميدان التربوي – التعليمي :

بما أن التربية هي فعل إنساني كلي، يبدأ منه وينتهي عنده، فإن النظرية العامة للأنساق، ونظرا لمتانة طرحها أثرت على الميدان التربوي – التعليمي، تأثير ظهر أثناء الحرب العالمية الثانية (1939–1945) في الولايات المتحدة الأمريكية أمريكا، وجاء كرد فعل على انعكاسات هذه الحرب وبالتوازي مع النمو المسجل والتحولات التي شهدها الميدان المعرفي – التكنولوجي. في هذا السياق وجب التأكيد على أن الحرب العالمية الثانية ورغم ما خلفته من مآسي عانت من ويلاتها البشرية، فإن مجرياتها أثرت كذلك في تطور المعرفة والتكنولوجية – الاختراع وليد الحاجة – خصوصا تطور الصناعات العسكرية بفضل تضافر جهود علماء ينتمون إلى حقول وتخصصات معرفية متنوعة -ظهور القنبلة النووية، استنادا على نظرية أينشتاين- هذا العمل الجماعي والمتعدد التخصصات الذي ظهرت ثماره للعيان، أدى إلى ظهور موقف نظري يتأسس علـى ضـرورة إقامـة رؤيـة موحـدة فـي معالجـة الظـواهر والمشـاكل مـن منظـور

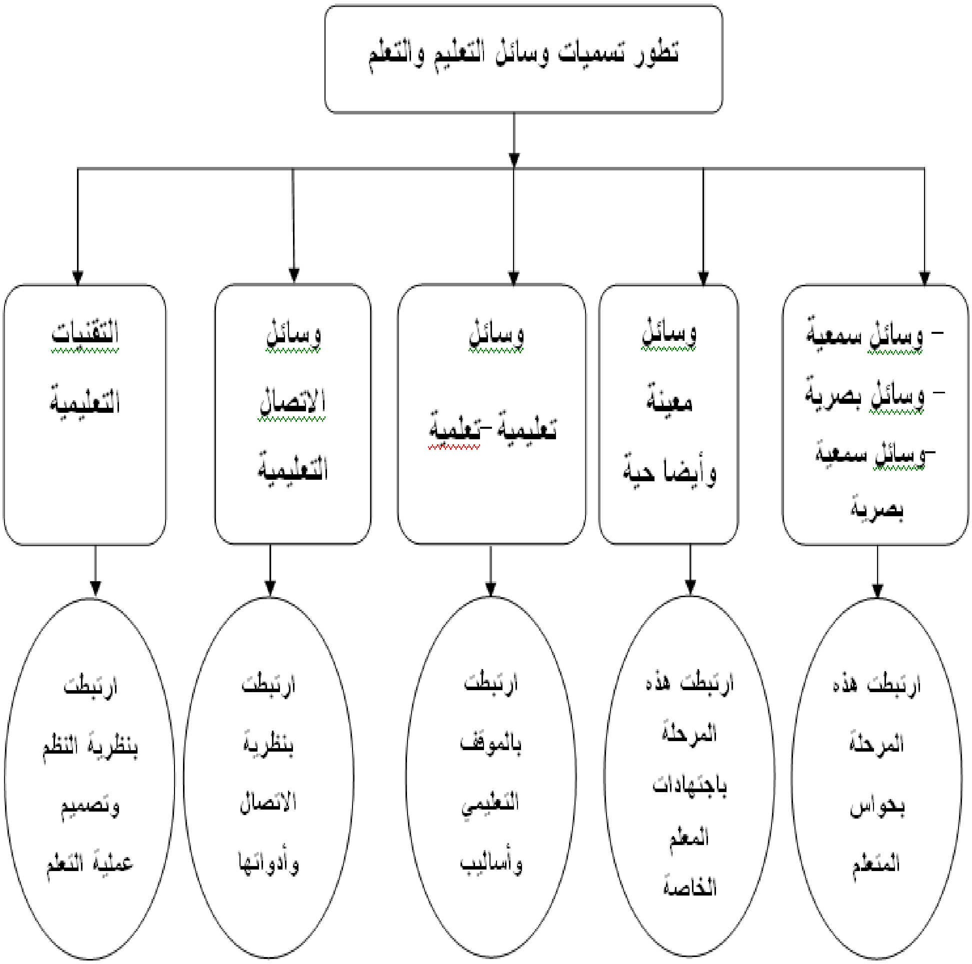
نسقي.(الجامعة الصيفية، 1998، ص 43 و70) حيث يؤكد الأدب التربوي الخاص بنظريات التعلم، أن النظرية العامة للأنساق وتطبيقاتها في المجال التربوي، ظهرت في أمريكا في خمسينيات القرن الماضي، حيث تم الاعتماد على التصور النسقي للأشياء في تصميم كل العمليات التي يتطلبها التعليم والتعلم. (الجامعة الصيفية 1998،ص70،) في نفس السياق وفي أمريكا دائما تم تأسيس لجنة تسمى" **لجنة تكنولوجيا التعليم**" لدراسة محاسن التكنولوجيا في التربية، يمكننا القول أن هذه اللجنة جاءت كأداة لتقييم ما تم وضعه في الخمسينيات، فبعد 08 سنوات نشرت خلاصة أعمالها المعروفة (Tickton) والذي عد في حينه إعلان ثورة في مجال التربية، هذه الثورة هي ثورة التكنولوجيا، حيث أورد بيرترند " Bertrand " ، فقرة من هذا التقرير تعكس نظرة اللجنة لمحاسن التكنولوجية في الميدان التعليمي وأهميتها، جاء فيه: "إن أهداف التربية لا تعود بأي حال من الأحوال إلى مبادئ كونية أوقيم مطلقة، لا نعثر عليها إلا في العالم الأفلاطوني. فلا علاقة لأهداف التربية بأية اعتبارات ميتافيزيقية أو فلسفية، لأن هذه الأخيرة لم تساعد أبدا في تقدم التربية. أهم شيء هو تطوير طرق التعليم، ومن الممكن للتكنولوجيات الجديدة الآلية والسبرنتيك أن تساهم بفعالية في تحقيق هذا الهدف." (Bertrand, 1997, p98)

هذا دليل على الدور الفعال الذي أضحت العملية التعليمية – التعلمية تحضى به، بعد استلهامها من المقاربة النسقية في أعمالها.

إن هذا النجاح الذي عرفته النظرية العامة للأنساق في التربية الأمريكية، جعل منطقة(الكبيك بكندا) تحدو حدوها بخصوص العمل بهذه المقاربة في نظامها التربوي، يؤكد برترند"Bertrand": " عرفت نجاحا سريعا وبالأخص في مؤسسات التعليم الثانوي وفي كليات التربية ... مازالت إلى يومنا مهمة في التربية."(Bertrand, 2001, p102)

أما في فرنسا ظهر العمل بهذه المقاربة في السبعينات(1975) حيث طرح (De Rasnay) مقاربة نسقية في التربية.

وفيما يلي رصد تاريخي لمراحل تطور تسميات وسائل التعليم والتعلم من خلال الشكل التالي:



شكل(1) حول مراحل وتسميات وسائل وتقنيات التعلم والتعليم.(الكلوب،1999،ص20)

العملية التربوية في منظور النظرية العامة للأنساق:

تنطلق النظرية العامة للأنساق في الميدان التربوي – التعليمي من فكرة فلسفية مفادها " ضرورة تنمية التبليغ فالتكنولوجيا في السياق التربوي هي (Bertrand, 2001, p19) بواسطة اللجوء إلى استعمال التكنولوجيا الملائمة." "تطبيق منهجي للمعرفة العلمية من أجل أغراض عملية " حسب كل من(الفرابي وآخرون، 2004، ص335) فهي اتجاه فكري وعملي يهتم بكل جوانب التخطيط وتقييم الأنشطة، وذلك من أجل إحداث نتيجة قابلة للإنجاز. هذا فيما يخص فلسفة استعمال التكنولوجيا أو النظرة التكنولوجية في الميدان التربوي – التعليمي.

أما فيما يتعلق بتكنولوجيا التربية فإن أصحاب قاموس علوم التربية يرون أنها:" منهجية تراتبية لتصور وإنجاز وتقييم سيرورة التعليم والتدريس بكاملها، حسب أهداف بيداغوجية منبثقة من البحث في ميادين التعلم الإنساني والتواصل.إنها تستعمل تركيبة من الوسائل البشرية وغير البشرية، من أجل إحداث تدريسي فعال.(الفرابي، وآخرون، 2004، ص335) وكنتيجة للتصور النسقي للعملية التربوية – التعليمية، يستعمل البيداغوجيين عدة مصطلحات كالنظام والمنظومة والسيبرنتيك:

- مصطلح النظام يتضمن مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلقات ذات صفات موحدة ومتجانسة وتمثل أجزاءة، لكونها ذات خصائص أساسية تؤلف ذلك النظام وتطرح معطيات ثابتة لانجاح العمل من خلاله.عن (الكلوب، 1999، ص40) وهذا المصطلح يستعمل في كل تفكير علمي، وفي التفكير العلمي في مجال التربية والتعليم فيستعمل المختصون مصطلح **"المنظومة"** بدل **"النظام"**.

- مصطلح **المنظومة** يتضمن "إتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة، وتستخدم كل الإمكان التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعلم والتعليم، لتحقيق أهداف هذه المنظومة."(الكلوب، 1999، ص40)

- أما مصطلح السبرنتيك (Cybernétique) فهو من الأغريقة (Kybernetes) ومعناها اللغوي هي:" فن التحكم والتوجيه للإنسان." (تيليوين، 2003، ص14) وهي من الربانية،أي علم الضبط والتحكم الذاتي، وتنطلق في مجال التعليم من فلسفة:" من منطلق التشابه العميق بين عمليات التحكم في الآلات التكنيكية والكائن الحي." بتأكيد رائدها (wiener1948) من منظور تكنولوجيا الحديثة "السبرنتيك هي فن صناعة الآلات والأجهزة ذات التحكم الآلي من أجل القيام بمهام محددة. وأما في المجال التدريسي، فإنها:" تنطلق من افتراض أن التدريس يختار الأساليب التدريسية الأنسب للمتعلمين ضمن السياق المحدد مسبقا."(تيليوين، 2003، ص14).
وعليه وجب التأكد أن الاتجاه السبرنيتي في التعليم ينطلق من فكرة مفادها: "...إذا اعتبرنا أو فهمنا العقل البشري والجهاز العصبي كنوع من أجهزة التحكم والضبط الذاتي،الذي يعمل في ضوء المبادئ السبرنيتية. فإننا نكتسب استبصارا جديدا ،هي نوعية وأسباب السلوك الإنساني." و منه نستنتج أن أصحاب الاتجاه السبرنيتي يعترضون على القول بأن " الإنسان آلة تحكم وضبط ذاتي " ويؤكدون:" إن الإنسان يمتلك آلة يستطيع استخدامها في التحكم والضبط الذاتي لسلوكه."

خلاصة للنظرية العامة للأنساق في الميدان التربوي- التعليمي، لا بأس من الاستشهاد بما قاله (الدريج، 2000، ص68):" فليس المقصود من هذا المنظور هو إدخال الأجهزة والناظمات، إن المنظور التكنولوجي، يعني بالإضافة إلى هذا وذاك الدراسة العلمية للوسائل والتقنيات المستعملة في التعليم. كما يعني تطبيق حقائق سيكولوجية التعليم وسيكولوجية النمو، والاستفادة

من المقاربة النسقية لعملية التعليم – تعلم، والاستفادة من التصورات السبرنتيكية." إذن هذا المنظور يقوم على فكرة مفادها الاستحواذ على العقل الإنساني والاستثمار فيه،لاستخدام عقلاني وذا فائدة لإمكانات الفرد الفكرية والوجدانية، فيما يخدم مصلحته أولا ومجتمعه ثانية. وانطلاقا من فلسفتها وتصوراتها للتربية والتعليم كمنظومة، فإن المنظور ألنسقي يضع عدة مسلمات يرتكز عليها عمله في الميدان التعليمي، هذه المسلمات نذكرها فيما يلي:

- يؤكد المنظور ألنسقي على اللجوء للتكنولوجيات الملائمة لتنمية التبليغ (التعليم).

– يركز من خلال الأهداف التربوية على خلق بيئات متعددة الوسائط، تستدعي بدورها استعمال مفاهيم وأدوات الذكاء الاصطناعي، واصطناع مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة الواقعية.

– يراهن على القدرات المذهلة للكمبيوتر والوسائط المتعددة عموما في معالجة المعلومات.

– يهتم بتحسين نوعية التفاعل بين الفرد والكمبيوتر.

عموما يمكن القول أن فلسفة النظرية العامة للأنساق ومرتكزاتها في الميدان التربوي– التعليمي، هي الاهتمام بعمليات التخطيط والتصميم للتعليم كنظام كامل متكامل يراعي عناصر العملية التعليمية وسيرورتها ووظائفها وغاياتها.

العملية التعليمية – التعلمية في منظور النظرية العامة للأنساق:

من خلال تطرقنا لتعريف النظرية العامة للأنساق وفلسفتها في الميدان التربوي التعليمي، يمكن القول أنها تنظر للعملية التعليمية – التعلمية نظرة تكنولوجية من خلال تصميمها بهدف الفعالية يؤكد(gagne):"هي تطوير مجموعة من الأساليب المنظمة المصحوبة بمعارف علمية، لتصميم وتقويم إدارة مدرسة كنظام تعليمي." أورده(الكلوب، 1999، ص33).

كما ترى رابطة الاتصالات والتكنولوجية التربوية الأمريكية أن تكنولوجيا التعليم كلمة مركبة تشتمل عدة عناصر هي:

- الإنسان.

– الآلات.

– التجهيزات المختلفة.

- والأفكار والآراء.

- أساليب العمل.

- وطرق الإدارة.

لتحليل المشاكل وابتكار وتنفيذ وتقويم وإدارة الحلول لتلك المشاكل التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنساني." (الكلوب، 1999، ص36) ولهذا نجد المنظومة النسقية في التعليم والتعلم تعتمد مصطلحات لها علاقة بالمجال التكنولوجي:

- الوسائط المتعددة.

– تكنولوجيا التواصل.

– وسائل الإعلام.

وبناء عليه نجد هذا المنظور يتعامل مع العملية التعليمية- التعلمية كنسق أو نظام داخل النظام التربوي ككل، يقوم على عدة مكونات تضم كل من:

- الأهداف.

- المدخلات.

- العمليات.

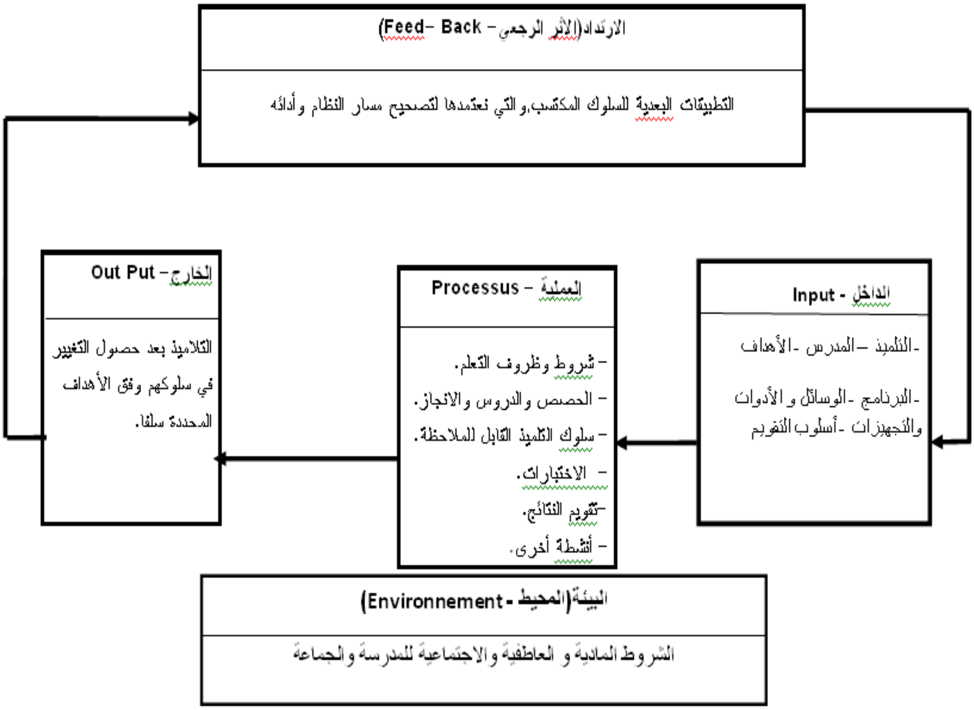
- المخرجات.

- التقويم.

- الرجع.

- البنية.

هذه المكونات أو العناصر تشكل المنظومة التعليمية- التعلمية، والتي يمكننا توضيحها من خلال النموذج الذي وضعه شادفيك أورده الديرج(الدريج، 1996، ص71):



شكل (2) نموذج (شادفيك) حول مكونات المنظومة التعليمية – التعلمية.(الدريج،1996، ص71)

نسجل من خلال هذا النموذج الخاص بمكونات النسق التعليمي في التصور النسقي للتربية تكمن في فحصها العلاقات بين العناصر المكونة النسق التربوي، وهي: المدخلات والعمليات والمخرجات التي توضع حسب الغايات المنشودة أي بالرجوع للمحيط أو البيئة، حيث يؤكد المختصون على عدم إهمال أي مكون من مكونات العملية التربوية:" السيرورة تنطلق من تحليل الغايات ومميزات الطالب وتمر عبر تصور لنظام تعليمي/ تعلمي وكذلك عبر القيام بتجريب النظام وتقديمه، لتنتهي إلى إدراج التعديلات الضرورية."(Bertrand, 1997, p10).

أ)- فالمدخلات (Input):المدخلات تتمثل في البرنامج أو المنهاج، والصياغة تكون على شكل تعليم مبرمج تصاغ من طرف مدرسين متخصصين في المجال، ويتم تقديمها للمتعلم من خلال قنوات اتصال متطورة-الأجهزة التعليمية(آل فرج الطائي، 2009، ص147).

ب)- **أما العمليات (Processus)**:تتمثل في توفير المناخ التعليمي في جو من الإثارة، لخلق التفاعل بين المعلم – المتعلم والمادة التعليمية وجميع الإمكانات التقنية المتاحة. نشير الى أن العمليات يتم فيها التركيز على التعلم الذاتي كأسلوب يعتمد الدافعية للوصول إلى المعارف

والخبرات والمهارات، ولنجاح العمليات توجد بعض الشروط التي وضعها المختصين يمكننا ذكر بعضها فيما يلي:

- التركيز على الهدف الأساسي لعملية التعليم والتعلم، وهو إكساب المتعلم خبرات حياتية ومهارات عملية وقدرة على ممارسات إيجابية تساعده في التعامل مع المواقف الحياتية- النوعية.

-كلما زاد اسهام المتعلم في عملية التعلم والتعليم كان مردوده السلوكي أفضل وكان الطريق الى تحقيق الأهداف المرسومة صحيحا.

- كلما اشتركت وسائل أكثر، كان مجال خبرة المتعلم وإدراكه للحقائق أوسع.

ج)- في حين المخرجات (Output): هي المنتج في شكله النهائي ويتضمن مجموعة المعارف والخبرات والمهارات التي اكتسبها المتعلم أثناء تعليمه(آل فرج الطائي، 2009، ص136).

د)- والتغذية الراجعة (Feed Back): تتضمن متابعة العمليات في جميع المراحل بالطرق المتاحة لتقويمها وقياس أثرها على المتعلم، سواء أكان ذلك عن طريق الملاحظة للتغذية الراجعة أثناء العمل أو بقياس الخبرات والمهارات والممارسات السلوكية للمتعلم، وتتم باستخدام الامتحانات الشفوية والكتابية أو عن طريق استمارات القياس والتقويم.

ه)- كما أن البيئة (Environnement):هي المجال الذي تتم في وسطه كل العمليات الأنفة الذكر – المدخلات والمليات والمخرجات والتغذية الراجعة- كما أنها تعد المصدر التعليمي والتعلمي الغني بالمعارف المنوعة والخبرات الحياتية التي هي أصل مدخلات المنظومة التعليمية. عن (الكلوب، 1999، ص 41- 42،) مع تأكيده في(ص18-39):" أن إتباع هذه الخطوات المتتابعة من خلال نظام معرفي يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة والسلوكية كما يلي:تحديد الأهداف، الدراسة، التخطيط، التنفيذ، المتابعة والتقويم."

الأسس التي تقوم عليها المقاربة النسقية في الميدان التربوي– التعليمي:

تقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس العامة والخاصة، فأما الأسس العامة التي تقوم عليها فتتمثل في:

- تتدخل في وضع وتحليل المنهاج التربوي.

- كما تتدخل في تخطيط الدراسة.

وأما الأسس الخاصة التي تقوم عليها عموما، فنذكرها كالتالي :

- التحليل الداخلي والخارجي للدرس.

- التعليم المبرمج وتجزيء المادة الدراسة.

- نظرية الأخبار و السبرنيتيكا.(الجامعة الصيفية ،1998، ص101).

خصائص النظرية العامة للأنساق في الميدان التربوي – التعليمي :

للمقاربة النسقية في الميدان التربوي– التعليمي عدة خصائص ومميزات، نذكرها فيما يلي:

- اعتبارها التعليم سيرورة، محددة بأهداف وتقود لنماذج ملموسة أي المقاربة النسقية تنظر للعملية التعليمية – التعلمية كإستراتيجية، وانطلاقا من هذه النظرة الإستراتيجية، فإن بناءها يجب أن ينطلق من تخطيط للوضعية التعليمية- التعلمية وتحليلها تحليلا علميا دقيقا، وهنا نركز على كفاءة المدرس وتمكنه في مجاله.

– النتائج أو الناتج المحصل عليه، هي التي تعكس مدى تطور الفعل التعليمي-التعلمي(الجامعة الصيفية، 1998، ص41).

– استعمالها للمصطلحات: سيرورة، هندسة تربوية، تواصل، تكوين، تكنولوجيا، وسائل، تقنيات، بيئات معلمنة، مخبر متفاعل، وسائط متعددة، برمجة، نظام تعليمي مفردن.

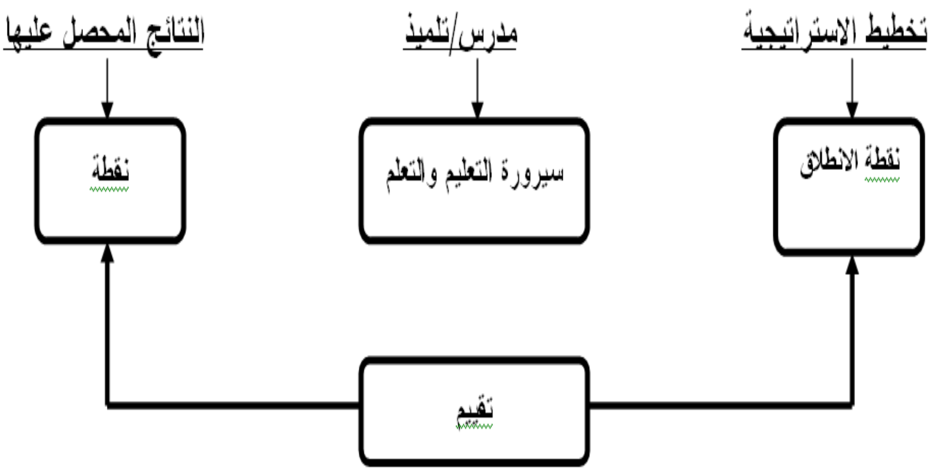
– انشغالها بالتكوين والتعليم أكثر من انشغالها بالتربية.

– تأكيدها على عناصر التواصل والتغذية الراجعة في عملية تبليغ المعرفة.

– استعمالها لتكنولوجيا الإعلام والاتصال (Bertrand, 1997, p99) .

أهمية النظرية العامة للأنساق في الميدان التربوي – التعليمي:

تتجلى أهمية النظرية للأنساق في الميدان التربوي في تبنيها سيرورة نسقية ونظرتها النسقية للعملية التربوية ككل، فالمنظور النسقي في التربية يحمل معنى دمج التخطيط والاستراتيجية والتي بدورهما يفيدان أن عملنا التعليمي هو عمل منظم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف المسطرة.



شكل(3) حول النسق التعليمي.(الجامعة الصيفية،1998،ص103)

هذه الأهمية أوردها حيث عددها في مجموعة من العناصر هي: (Imagination Educationnal)في كتابه (Eisner1983)

- تتمثل أهمية تكنولوجيا التعليم في تنظيم الوسائل وتحديدها لبلوغ غايات التربية .

– كما أنها مقاربة تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، حيث أنها قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والمواد الدراسة.

– إلى جانب قدرتها على حل مشكلات التطبيق في المجال التعليمي. (Bertrand, 1997, p100)

خاتمة:

يقوم التصور ألنسقي للعملية التربوية بالمنظور التكنولوجي أساسا على فلسفة بنائية تتناسق بطريقة مثالية وفعالة مع الأنشطة والعمليات داخل أي نظام، مما يساعد على دراسة وتحليل المشكلة المعقدة والمواقف المتداخلة والمتشابكة، ويهتم أسلوب النظم بدراسة المكونات الفردية للنظام والعلاقات بينها مع التركيز على دورها وسلوكها ككل وليس دورها ككيانات مستقلة، كما إن فاعلية و كفاءة هذه المكونات متجمعة كنظام تفوق مجموع الفاعلية والكفاءة الناتجة من كل

مكون على حده، إن للنظام دورة حياة طبيعية شبيهة بدورة حياة الكائن الحي، وهي دورة تمر بمراحل أساسية مترابطة ومتداخلة، حيث أن مخرجات كل مرحلة هي مدخلات المرحلة التي تليها وهكذا حتى يتم استكمال دورة تطوير النظام، بالرغم من تكونه من عدة عناصر إلا انه أكثر من تجميع لها، فهو ليس مجموعة من الأجزاء، حيث يعطي مفهوم النظام معنى كلياً للأهداف والمرامي والغايات التي اختيرت هذه الأجزاء والمكونات من أجل تحقيقها، بل هو كذلك إطار مستقل تترتب فيه الأجزاء والمكونات ضمن شبكة علاقات مدروسة سعياً لتحقيق مخرجات محددة ومدروسة.

قائمة المراجع:

1.آل فرج الطائي، محمد عبد الحسن(2009)، المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية، ط.2.عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

2.الكلوب، بشير عبد الحميد(1999)، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

3.الدريج، محمد(2000)، التدريس الهادف.الجزائر: قصر الكتاب.

4.الفرابي، عبد اللطيف. وآخرون(2004)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1.المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.

5.غسان، عيسى وامين، سلوى(2008)، نظم المعلومات الإستراتيجية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6.تركي،كاظم عبيس(2010)، نظم المعلومات الإدارية وأهميتها في اتخاذ القرارات.مجلة جامعة بابل.العلوم الإنسانية،3(18).

7.وزارة التربية الوطنية(1998)، أعمال الجامعة الصيفية للمواد اللغوية والاجتماعية. مديرية التربية. تلمسان. الجزائر.

8.تيليوين، حبيب(2003)، التقويم التربوي: تكنولوجيا أم إيديولوجيا. مجلة العلوم الإنسانية. عدد:جوان. جامعة قسنطينة.الجزائر.

9.Bertrand,Y-Raynal,F.&Rieunier;A.(1997).Pédagogie :dictionnaire de concepts clés.esf éditeur. Paris. France

10.Bertalanffy, Ludwig Von .(2015).General System Theory. New York: Published by George Brazillier INC.

11.Bertrand, Alvin Lee .(1971).Social Organization A General Systems and Role Theory Perspective. New York: F.A Davis CO.

12.Hartman, A. & Larid, J.(1983). Family-Centered Social Work Practice. New York: The Free Press.

13.Wiener Norbert .(1948)*,*Cybernetics or Control *and* Communication *in the Animal and* the Machine, Paris :Librairie Herman et Cie*.*

التاريخ والعلوم الإنسانية، أية علاقة؟

Histiry and human sciences, what relations ?

د. محمد سليماني، باحث وأكاديمي-المغرب.

ملخص: إن التساؤل عن قيمة التاريخ بين مختلف العلوم هو بحث في مكانة العلم التاريخي بين العلوم الإنسانية الأخرى وأشكال علاقاته معها، إذ العلوم الإنسانية متداخلة من حيث موضوعاتها وفروعها ونتائجها وحتى مناهجها، وإذا كان تاريخ تطورها وسيرورتها التاريخية فرض بأن يكون كل واحد منها مستقلا عن الآخر، فإن هذا الاستقلال لا يعني سوى التنظيم العقلاني للمعرفة العلمية المتعلقة بالإنسان وذلك بتخصيص علم لكل مستوى من مستوياته.

الكلمات المفتاحية: التاريخ، العلوم الإنسانية، المعرفة العلمية، الإنسان.

Abstract: The question about the value of history among other sciences is an investigation of the statues of historicism withim the ither human sciences and its oran froms of relations ti them, as human sciences are interconnected in their Topics, Branches, consequences and styles. Because their history of development and historical process requires that every one of them should be independant. Thus, this otonomy is a were logical formulation of the scientific knowledge related to human through opting a science to each level of him.

Keywords: history, human sciences, the scientific knowledge, human.

مقدمة:

من أهم أشكال العلاقات بين العلوم الإنسانية الفوائد المنهجية المتبادلة بينها، ونعني هنا أن المناهج والمفاهيم والتقنيات المؤسسة للبحث داخل كل علم من العلوم الإنسانية تكون قابلة في عدد من الحالات لنقلها إلى علوم أخرى، ولاستخدامها في تفسير ظواهر غير التي استمدت منها في الأصل ووضعت من أجل تفسيرها، وفي هذه الحالة، فإن الفائدة المنهجية لتلك المفاهيم والمناهج والتقنيات تصبح ذات مجال واسع، علما بأن القيمة الموضوعية لها ترتبط باتساع مجال تطبيقها، وحيث إن هذه الفوائد متبادلة بين العلوم الإنسانية، فإن كل واحد منها يكون مستقلا بذاته في بعض الحالات، ومصدرا لفوائد منهجية في بعض الحالات الأخرى، وغايتنا هنا أن نوضح هذا الأمر بالنسبة لعلم التاريخ، ونبرز أهمية علم التاريخ والدور الذي لعبته الدراسات التاريخية في نشأة العلوم الإنسانية وتطورها.

لقد نشأت العلوم الإنسانية مع عصر النهضة الأوربي، وعرفت أوج تطورها خلال القرن التاسع عشر حيث تعاقب ظهور العلوم الإنسانية المستقلة عن التأمل الفلسفي، وكان من اللازم تجاوز عدة عوائق إبستمولوجية وتوفر عدد من الشروط لقيام هذه العلوم، وكان العائق الأساسي هو بقاء الإنسان موضوعا متعاليا على البحث العلمي، بالإضافة إلى شروط أخرى لم يتم توفرها إلا بصورة تدريجية(Georges Gusdorf, 1974, p187) .

كان من بين فروع الدراسات التاريخية التي لعبت دورا مهما في تقريب الإنسان من أن يكون موضوعا لدراسة علمية، هذا العلم المدعو بالتاريخ الطبيعي، إذ ألف "بوفون Buffon" في القرن الثامن عشر كتابا في هذا المجال عنونه ب" التاريخ الطبيعي للإنسان"، وكان هذا الكتاب خاصا بدراسة الإنسان من حيث عاداته وتقاليده، وتوالت بعد ذلك دراسات ساهمت في إلقاء الضوء على تاريخ النوع البشري ومهدت لتقدم الدراسات الطبية، ولازدياد الوعي بضرورة تأسيس علوم تختص في دراسة الإنسان(محمد وقيدي، 1983، ص73).

هذا من جهة، ومن من جهة أخرى كان لتطور المعرفة التاريخية بصفة عامة أثر على تطور العلوم الإنسانية، إذ أن ميزة المعرفة التاريخية أنها تقودنا أكثر من غيرها إلى إضفاء النسبية على الظواهر الإنسانية، فعبر الدراسات التاريخية تعلم العقل الإنساني كيفية النظر إلى كل الظواهر التي يدرسها سواء كانت طبيعية أو إنسانية، وذلك بوصفها ناتجة عن تطور ينبغي دراسة مراحله ورصد التحولات التي تقع على الظاهرة في كل مرحلة من هذه المراحل، كما أن هذه المعرفة التاريخية تمهد النظر إلى الحضارة الإنسانية كنتاج للواقع الإنساني المتطور، وتدفع إلى البحث في الماضي لمعرفة أصول الحاضر ولمعرفة دلالة كل مرحلة ضمن سلسلة الوقائع التي يتشكل منها تاريخ جماعة بشرية محددة أو حضارة معينة، وإذا كان الوعي التاريخي يبدو لنا اليوم عنصرا طبيعيا وجوهريا من ثقافتنا، وإذا كان ذلك قد ينسينا أن هذا الوعي حديث النشأة فإن هذا كله لا ينبغي أن ينسينا أن التقدم في هذا الوعي كان من بين العوامل

التي ساهمت في العصر الحديث في بداية نشأة العلوم الإنسانية (Georges Gusdorf, 1974, p163).

في الواقع، هناك فائدة منهجية أخرى للدراسات التاريخية ساهمت في تطوير العلوم الإنسانية، وهي ظهور فروع مختصة في دراسة بعض الظواهر التي تشكل موضوعا لعلوم أخرى، إذ أنه فضلا عن الدراسات التاريخية المتعلقة بأشكال الدولة والسلطة في المجتمعات، وبتعاقب هذه الأشكال في التاريخ الخاص بكل مجتمع أو في مجموع التاريخ الإنساني، فإن هناك دراسات تاريخية جهوية أصبح كل واحد منها فرعا من فروع العلوم الإنسانية المختلفة كتاريخ الوقائع الاقتصادية وتاريخ الأفكار الاقتصادية، وتاريخ المؤسسات المجتمعية، وتاريخ الفلسفة، وتاريخ الوقائع العلمية، وتاريخ الأفكار والنظريات العلمية، ثم تاريخ الفن، بل هناك تاريخ فرعي لبعض الظواهر الإنسانية كتاريخ الأمراض وتاريخ السجون.

هذا التطور الذي حدث للدراسات التاريخية الفرعية كان له دور واضح في تقدم العلوم الإنسانية المختلفة، إذ ساعد هذا التطور على تسريع نشأة الدراسات العلمية للظاهرة الإنسانية بصفة عامة، وساعد من جهة أخرى على تسريع تطور العلوم الإنسانية بعد بداية نشأتها في العصور الحديثة، وإذا كان مؤرخو العلوم الإنسانية يرجعون تأسيسها إلى القرن التاسع عشر بصفة خاصة، وإذا كانت نشأتها قد اقتضت النفاذ إلى الإنسان كموضوع بصفة متدرجة، فإن الدراسات التاريخية ساعدت على ذلك، ويمكننا في هذا المستوى أن نقول إنه إذا كانت الدراسات الطبية قد ساعدت بتقدمها على النفاذ إلى الإنسان بوصفه جسما حيا يتفاعل مع محيطه الطبيعي، فإن الدراسات التاريخية ساهمت في النفاذ إلى ظواهر الإنسان باعتباره كائنا مجتمعيا متفاعلا مع الظواهر والمؤسسات المجتمعية.

قد ينطبق ذلك في الواقع على كل الظواهر التي تدرسها العلوم الإنسانية الأخرى، إذ لو كنا مثلا بصدد دراسة الظواهر الاقتصادية، وكان تحليلنا لها نسقيا، أي هادفا إلى دراستها في ضوء العلاقات المتبادلة التي تربطها عند تواجدها ضمن بنية مجتمعية واحدة، فإننا بقدر ما ننجح في هذا التحليل ونستخلص منه النتائج اللازمة عنه، نعي في الوقت ذاته بالحاجة إلى دراستها في ضوء تطورها التاريخي، لأن هذا التحليل يبدو لنا مكملا لسابقه، إذ الظواهر الاقتصادية ليست نتيجة للعلاقات القائمة بينها في الحاضر فحسب، بل إنها ناتجة كذلك عن تطورات ماضية، وهذا ما يجعل المنهج التاريخي مفيدا في تحليلها، وما قلناه عن الظواهر الاقتصادية ينطبق على الظواهر المجتمعية سواء كان الأمر متعلقا فيها أو بمؤسسات أخرى، وليس المقصود من المنهج التاريخي هنا دراسة ظواهر مجتمعية في الماضي، بل ذلك المنهج الذي يستفيد منه علم الاجتماع في دراسته للظواهر الحالية بالبحث فيها في ضوء مكوناتها الماضية، أي بالنظر إليها بوصفها نتاجا لتطور معين، وقد كان لهذا المنهج التاريخي فوائده التي لا يمكن أن تنكر في فهم الظواهر المجتمعية.

تلك أمثلة من الظواهر الإنسانية التي كان للمنهج التاريخي فائدة في دراستها وإبراز جوانب من حقيقتها، ولكن هناك أمثلة أخرى تضاف إلى ما سلف ذكره من دراسة المعرفة في ضوء تشكلها التاريخي، وهو المنظور الذي لا يأخذ الأشكال العليا للمعرفة مطلقة وثابتة منذ البداية بدون تحولات أو تطورات، ومن ذلك أيضا دراسة اللغة في إطار هذا المنظور نفسه.

هذه الفائدة المنهجية التي ذكرناها للتاريخ، حين يعتمد عليه كمنهج لدراسة الظاهرة الإنسانية تبدو منسجمة مع النظر إلى الإنسان ككل باعتباره كائنا ذا بعد زمني، فالإنسان كائن تاريخي لأنه يحيا في الزمن ويسلك في إطاره ضمن المستويات المختلفة لفعالياته، ومن الطبيعي أن تكون كل الظواهر المنبثقة عن سلوكه نتاجا لتشكل تاريخي، ومن الطبيعي كذلك أن يكون المنهج الذي ينظر إلى تلك الظواهر من زاوية تطورها في الزمن ذا صلاحية لا يمكن الاستغناء عنها في تحليلها.

أما عند تأملنا لما قلناه في السابق عن علم التاريخ، يبدوا لنا أن هذا العلم أساسي وكان مدخلا لإضفاء النسبية على الظواهر الإنسانية، وسمح عبر ذلك بظهور التفكير في هذه الظواهر وفق المنهج العلمي الذي يخالف طريقة التفكير الميتافيزيقية، إذ كان من اللازم كما رأينا أن تنفذ المعرفة العلمية إلى الإنسان من حيث هو جسم، وهو ما ساعدت عليه الدراسات البيولوجية والطبية، كما كان من اللازم أن تنفذ إلى سلوكه العقلي والنفسي والمجتمعي، وهذا ما تحقق بفضل العلوم الإنسانية التي كان التاريخ مدخلا إليها، لكن هذا الوجه الذي يظهر به التاريخ يجعله يبدو في الوقت ذاته بوصفه منهجا عاما لدراسة كل الظواهر الإنسانية مادام لكل ظاهرة منها تاريخ تحققت فيه تطوراتها، فكل الأفكار والوقائع الإنسانية في حاجة إلى دراستها وفق منهج تاريخي لفهم حقيقتها المنبثقة عما عرفته من تطورات.

عند انتقالنا لتصور ابن خلدون لعلم التاريخ، نجده يعتبره من العلوم المصنفة النسقية التي لها مكانة مهمة في تطور العلوم الإنسانية، فابن خلدون لا يزعم بأنه واضع علم التاريخ، إذ يعترف بوجود تقليد سابق عليه في الكتابة التاريخية في الثقافة الإسلامية وخارجها، فهو يؤكد أن التاريخ **"أصيل في الحكمة عريق، وجدير بأن يعد في علومها وخليق، وإن فحول المؤرخين في الإسلام قد استوعبوا أخبار الأيام وجمعوها، وسطروها في صفحات الدفاتر وأودعوها"**(ابن خلدون، 1975، ص4) .

إذا كان ابن خلدون يعترف بوجود تقليد عريق في الكتابة التاريخية ضمن الثقافة الإسلامية، فإنه ينتقد الطريقة المتبعة في هذه الكتابة وهي طريقة الرواية، هذه الطريقة التي أراد ابن خلدون نقدها نابعة من التبعية التي كانت للتاريخ للعلوم الشرعية، إذ كانت هذه العلوم قائمة على منهج الإسناد، وهو الذي يقود على صعيد التأريخ إلى منهج الرواية، لقد كان ابن خلدون يهدف إلى التجديد في هذه الطريقة، وذلك بنقل التاريخ من علم يعتمد منهج الرواية إلى علم يعتمد التعليل، كما أن ابن خلدون يعتبر أن تصوره لعلم التاريخ هو الذي قاده إلى تأسيس علم جديد هو العمران

البشري أو الاجتماع الإنساني، فإذا كان ابن خلدون ينعت التاريخ بكونه علما عريقا ويعي جيدا بأنه لا يجدد فيه إلا على مستوى المنهج، فإنه عند الحديث عن علم العمران يعبر عن وعيه بجدة هذا العلم، وبكونه هو الذي يضع أسسه ويعين موضوعه ومسائله وطرق البحث فيه، وحسب ابن خلدون دائما فإن التاريخ ينفع في العظة والعبرة، فنحن ندرس تواريخ الدول والملوك لنتعلم، وندرس سير الأنبياء لنتأسى بهم، وندرس تجارب الأمم ونرى ما وقعت فيه من الأخطاء لننجو بأنفسنا من الزلات ومواطن الضرر(حسن مؤنس، 2001، ص16).

كما أن الفيلسوف أوغست كونت في القرن التاسع عشر قام بإنجاز تصنيف للعلوم ذكر فيها علوما ستة أساسية هي: الرياضيات والفلك والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا ثم علم الاجتماع، وكما نلاحظ فإنه لا وجود للتاريخ ضمن لائحة العلوم التي كان هذا الفيلسوف يرى أنها تشكل نسق المعارف الوضعية، أي التي بلغت من حيث تطورها المرحلة العلمية من تطور العقل الإنساني في مجالها، غير أن عدم ذكر التاريخ ضمن لائحة العلوم الوضعية لم يكن غيابا مطلقا لقيمة التحليل التاريخي للظواهر الإنسانية، فضمن العلوم النظرية الأساسية التي يذكرها أوغست كونت لا يوجد إلا علم إنساني واحد هو علم الاجتماع، وهذا لا يعني إغفال العلوم الإنسانية الأخرى، فالأمر بالنسبة لأوغست كونت يعني مطابقة الظاهرة الإنسانية للظاهرة المجتمعية، وهو ما يقود ضمنيا إلى اعتبار كل العلوم الإنسانية الأخرى فروعا لعلم الاجتماع، ومن جهة أخرى، فإن أوغست كونت يقسم علم الاجتماع إلى قسمين هما علم الاجتماع السكوني، أي الذي يدرس الظواهر المجتمعية في إطار نسقي يأخذ بعين الاعتبار العلاقات المتبادلة بينها ويفسرها في ضوء هذه العلاقات، وعلم الاجتماع الدينامي الذي يأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة في الظواهر ويفسرها في ضوء هذه التطورات(Augeste Comte, 1936, p61)، ويمكن أن نعتبر بالتالي أن علم الاجتماع الدينامي فرع يعتمد على تطبيق المنهج التاريخي.

نلاحظ كذلك أن أوغست كونت وهو يتحدث عن جملة الممهدين لنشأة علم الاجتماع كما عمل هو على تأسيسه، يذكر منهم عددا من رواد العلوم الإنسانية المختلفة ومن بينهم مؤرخين، وهذا يدل على أن أوغست كونت كان يعتبر أن تقدم الدراسات التاريخية في القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر من ممهدات نشأة الدراسة العلمية للظواهر الإنسانية التي تعود في نهاية الأمر إلى علم الاجتماع، حيث يكون المنهج التاريخي أحد المناهج المتبعة في هذه الدراسة، كما أكد أوغست كونت أيضا أنه لا يمكن فهم أية ظاهرة ولا أي مفهوم دون الرجوع إلى تاريخهما.

كما يرى باحث آخر وهو لوفيفر أن المادية التاريخية لا تطابق أي واحد من العلوم الإنسانية التي نعرفها اليوم، حتى وإن بدا أن أبحاث ماركس تلامس قضايا هذه العلوم، ولكن رغم ذلك، فإن لوفيفر لا يتردد في جعل التاريخ من أهم العلوم النظرية التي تستند إليها المادية التاريخية في تفسيرها للظواهر الإنسانية (Raymond Aron, 1967, p145).

كل ذلك لا يعني بتاتا أن القرن العشرين لم يشهد إلا التصنيفات التي تجعل التاريخ علما نظريا أساسيا بين العلوم الإنسانية المختلفة، بل إذ أن بياجي Piaget يتبنى في تصنيفه للعلوم وجهة مغايرة، فالتاريخ يوجد عنده من بين ثلاثة أنواع من الدراسات رأى بياجي أنها غير قابلة لأن تدمج ضمن العلوم الإنسانية.

ويعتمد بياجي في إقصائه لبعض المعارف من مجموعة العلوم الإنسانية، على اعتبار أن العلم هو ما يبحث عن اكتشاف القوانين الطبيعية للظواهر، وهكذا فإنه يبعد الفلسفة لعدم توفر شروط الصفة العلمية فيها من تعيين دقيق للموضوع وبناء لمنهج نوعي وحصول على نتائج متفق حولها، كما يبعد بياجي عن نسق العلوم الإنسانية الدراسات القانونية من حيث إن القوانين التي تبحث فيها ليست من طبيعة الظواهر، بل هي قواعد سلوكية متواضع عليها داخل مجتمع معين. أما التاريخ فإن بياجي يبعده عن مجال العلوم الإنسانية لاعتبار أن الدراسات التاريخية التي تدرس موضوعها عبر تطوره في الزمن، وتجعل مهمتها الأساسية هي إعادة بناء ذلك الموضوع في الحاضر، لا يمكن اعتبارها علما لأنها لا تبحث عن قوانين، فالمؤرخ حين يحصر مهمته في إعادة بناء أحداث الماضي لا يبحث عن قوانين، وحتى عندما نتحدث بصدد التاريخ عن قوانين، فإن ذلك لا يكون إلا بصفة مجازية ، يقول بياجي في هذا الإطار :**"إننا نتحدث حقا في الغالب عن قوانين التاريخ، ولكن هذا الأمر إما أن يكون مجازا في التعبير، ويقصد منه أن الحاضر لا يقبل الفهم دون معرفة تاريخيته، وإما أن يكون فعلا متعلقا بعلاقات وظيفية (كحالة التعاقب المنتظم نسبيا للمراحل المشتركة للثورات السياسية المختلفة)، وهو يدخل حينئذ في مجال علم الاجتماع الذي يدرس تطور الظواهر والذي يقدم له التاريخ بنسبة تكون له عمادا لا غنى عنه" (**Jean Piaget, 1967, p116).

كما يرى بياجي أيضا مع ذلك أن الدراسات التاريخية التي لا يمكن اعتبارها في حد ذاتها علما يمكن أن نصنفها ضمن مجموعة العلوم الإنسانية، ويمكن أن تصبح كذلك عندما نطبق عليها مناهج العلوم الأخرى كعلم الاجتماع أو علم الاقتصاد، بتعبير آخر فالمؤرخ الذي لا يمكن أن يكون عالما عندما يقتصر على إعادة بناء الماضي يصبح عالما يتخذ موقفا في دراسته لظواهر الماضي موقف عالم الاجتماع أو عالم الاقتصاد، إذ التأريخ لا يتخذ الصفة العلمية في نظر بياجي إلا عندما يستعين منهجيا بعلوم إنسانية أخرى، ولكنه في صيغته التي يكون فيها مجرد استعادة لأحداث ماضية لا يكون جديرا بأن يعد علما نظريا من بين العلوم الإنسانية.

خاتمة:

كخلاصة لما سبق التطرق إليه، نستنتج أن التاريخ علم يدرس وقائع الحياة الإنسانية في الماضي، وهي وقائع ناتجة عن الفعالية المختلفة المستويات للإنسان، إذ هي وقائع نفسية ومجتمعية ولغوية وسياسية واقتصادية وعلمية وتقنية وثقافية ورمزية، وهي كذلك إما وقائع عامة تهم المجتمع بأكمله أو تهم بعض قطاعاته ومؤسساته، ولذلك فإن تفسير هذه الوقائع لا بد

أن تتدخل فيه مناهج وتقنيات قادمة من العلوم الأخرى، وفي هذه الحالة فإننا نرى أن التاريخ علم أساسي من بين العلوم الإنسانية تتحقق الصيغة الكاملة لعلاقاته بهذه العلوم عبر تبادل الفوائد المنهجية معها، ويظهر علم التاريخ بهذا المعنى علما نظريا أساسيا يتعلق بالماضي، ويقود تعاونه مع العلوم الإنسانية الأخرى إلى أن يبدو بمثابة علم يعمل على استعادة الماضي ومحاولة إعادة بنائه اعتمادا على المعطيات التي يتوفر عليها، كما يبدو بمثابة دراسة اجتماعية واقتصادية ونفسية ولغوية ودراسة لكل مستويات الماضي، إذ التاريخ هو دراسة الماضي بمنهج تنطبق فيه كل التقنيات الملائمة لذلك والمستمدة من العلوم الإنسانية الأخرى(Paul Veyne, 1971, p141).

قائمة المراجع:

1.ابن خلدون عبد الرحمان(1975)، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، لبنان.

2.مؤنس حسن(2001)، التاريخ والمؤرخون: دراسة في علم التاريخ ومدخل إلى فقه التاريخ، الطبعة الثانية، دار الرشاد، القاهرة، مصر.

3.محمد وقيدي(1983)، العلوم الإنسانية والإديولوجيا، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

4.Augeste Comte(1935), Cours de philosophie positive (1830-1842), Librairie Larousse, Paris.

5.Georges Gusdorf (1974), Introduction aux sciences humaines, Essai critique sur leurs origines et leur développement, édition Ophrys, nouvelle édition, Paris.

6.Jean Piaget(1967), Logique et connaissance scientifique, Encyclopédie de la Pléiade, édition Gallimard, Paris.

7.Paul Veyne(1971), Comment on écrit l’histoire, édition du Seuil, Paris.

8.Raymond Aron(1967), les étapes de la pensée sociologique, édition Gallimard, Paris.

الدينامية الحضرية بين الخطر الطبيعي ورهان الاستدامة حالة تطوان-مرتيل (المغرب).

Urban dynamism between natural hazard and sustainability The case of Tetouan-Martil (Morocco).

أ.ظريف جواد، جامعة القاضي عياض- المغرب

أ.مواق سعيد، جامعة القاضي عياض- المغرب

حالة تطوان-مرتيل (المغرب).

Urban dynamism between natural hazard and sustainability The case of Tetouan-Martil (Morocco).

أ.ظريف جواد، جامعة القاضي عياض- المغرب

أ.مواق سعيد، جامعة القاضي عياض- المغرب

Darif jawad, Cadi Ayyad University-Morocco

Mouak said, Hassan II University- Morocco

ملخص: توسعت رقعة المجال الحضري تطوان-مرتيل من 1980 هكتار سنة 1982 إلى 6122 هكتار سنة 2018، نتيجة للنمو الديموغرافي والحاجيات المتزايدة للسكان من السكن والمرافق العمومية والخدماتية، ويتسبب ذلك في تلوث وتناقص مساحة الموارد الطبيعية (تربة، غطاء نباتي وموارد مائية)، ويعرض السكان لخطر فيضانات واد مرتيل، نتيجة لتفاعل العوامل الطبوغرافية، المناخية والهيدروجيولوجية، وتركز السكان بالقرب من المجاري المائية. وتحاول الدولة كسب رهان الاستدامة ببرمجة مشروع تهيئة سهل واد مرتيل 2014-2018، الذي يأخذ بعين الاعتبار حاجيات ومتطلبات السكان وحماية وسط عيشهم من خطر الفيضانات بإنشاء سد واد مرتيل والحفاظ على موارد الوسط الطبيعي.

الكلمات المفتاحية: المغرب، تطوان-مرتيل، دينامية حضرية، واد مرتيل، خطر الفيضانات، استدامة.

Abstract: The urban area of Tetouan-Martil increased from 1980 hectares in 1982 to 6122 hectares in 2018, due to population growth and the increased needs of the population in housing and public facilities and

services, which leads to the degradation and exhaustion of natural resources (soil, vegetation and water resources), and the exposure of populations to the risk of floods of wadi martil, due to topographic, climatic and hydrogeological factors and the concentration of populations near watercourses . The State tries to win the bet of sustainability by the project of development of the plain of wadi martil 2014-2018, which takes into account the needs and the requirements of the populations and protects their living space against the risk of floods by the creation of the dam of oued martil and the preservation of natural resources.

Key words: Morocco, Tetouan-Martil, urban dynamics, wadi martil, flood risk, sustainability

مقدمة:

تحتل المدينة مكانة هامة على المستوى الوطني، فهي تساهم بثلاث أرباع الناتج الداخلي الخام، وتشكل قاطرة للتنمية البشرية، ومجالا لاستقرار أكثر من نصف سكان المغرب ب 20.4 مليون نسمة سنة 2014، ومورد رئيسي للدخل الضريبي للدولة، كما تشهد توسعا عمرانيا مستمرا، يعتبر مؤشرا لنمو ثرواتها خاصة بالدول المتقدمة، أما بالدول النامية، فإن هذا التوسع يشوبه العشوائية (Nassori D, 2017, P101)، ويرتبط هذا التوسع بتدفق الهجرات السكانية من القرى نحو المدينة، نتيجة للظروف السوسيو-اقتصادية والطبيعية الصعبة، التي تعيشها معظم القرى بالمغرب، وتتمثل في تذبذب الإنتاجين الزراعي وتربية الماشية، نظرا لتأثرهما بسنوات الجفاف، وارتفاع مؤشرات الأمية والفقر والإقصاء والعزلة والتهميش، فيضطر القرويون إلى النزوح نحو المدن، بحثا عن ظروف عيش يتوفر فيها الشغل وإمكانية الولوج للمؤسسات الصحية والتعليمية، كما يساهم التزايد الطبيعي وتحول بعض المراكز القروية إلى حضرية في توسع الرقعة الحضرية، فتتفاقم مجموعة من الإكراهات والتحديات الطبيعية، السوسيو-مجالية والاقتصادية، وتحدث بالأساس في المدن الكبرى ذات الإشعاع المحلي، الجهوي والوطني، والتي توفر إمكانية اندماج السكان، وتزداد حدة هذه الإشكالية عندما يزحف السكان نحو مناطق الخطر الطبيعي بضفاف الأنهار، ومنحدرات الجبال وبالقرب من البراكين والمناطق النشيطة زلزاليا، فتصبح الخسائر كبيرة جدا.

تبرز هذه الإشكالية بالمجال الحضري تطوان-مرتيل، الذي يشهد دينامية متسارعة، فهو من المراكز الحضرية الجاذبة للسكان والموفرة لمناصب الشغل، فموقعه الاستراتيجي المشرف على البحر الأبيض المتوسط، والقريب من أوربا، يمكنه من استقطاب عدة استثمارات اقتصادية، خصوصا وأن المجال يتميز بمنطقة صناعية تمتد على مساحة 47 هكتارا (Direction régionale de Tanger-Tétouan-Elhociema, 2018, p115)، ويتوفر

إقليم تطوان على أكثر من 300 مؤسسة صناعية، وتتدفق نحوه أعداد من التجار من داخل وخارج أرض الوطن، نظرا لتوفر السلع والبضائع ويستقبل أعداد من السياح، حيث وصل عدد ليالي المبيت بالفنادق المصنفة إلى 340038 ليلة سنة 2012 (Direction générale des collectivités locales, 2015, p55). وينفتح مجال تطوان-مرتيل على المراكز الحضرية والقروية الأخرى، نظرا للاهتمام الذي توليه الدولة لمدن الشمال، من خلال إنشاء ميناء طنجة المتوسطي كأكبر ميناء في شمال إفريقيا، وتقوية الشبكة الطرقية والسكك الحديدية (Pateau M, 2014, P27)، إلا أن هذه المكانة تواجه بتفاقم خطر الفيضانات، الذي يهدد عدة أحياء سكنية بهذا المجال الحضري.

1- الإطار المنهجي للبحث:

1-1- الإشكالية:

تتفاقم عدة مشاكل وتحديات بيئية وسوسيواقتصادية بالمجال الحضري تطوان-مرتيل، نتيجة لتوسعه على حساب الوسط الطبيعي، الذي يزخر بإمكانيات هامة. وتتمثل هذه التحديات في تزايد الطلب على مناصب الشغل والمؤسسات العمومية والخدماتية، وتناقص المساحة الغابوية وتلوث الموارد المائية، وتعرض المساكن لخطر الفيضانات الناتجة عن المجاري المائية، كما حدث في سنتي 2000 و 2018. إن هذه الوضعية تتعارض مع مبادئ خلق مجال حضري مستدام، يمكن الأجيال الحالية والمستقبلية من الإمكانيات المتاحة بالمجال، ويتصف بالجاذبية، وسهولة تكيف المواطنين الوافدين عليه من القرى والمدن الأخرى، ويوفر كذلك كل شروط الحماية من الأخطار الطبيعية للمواطنين. إذن سيحاول هذا البحث الإجابة عن الإشكالية التالية؛ كيف يمكن خلق مجال حضري مستدام بتطوان-مرتيل في ظل التحديات والاكراهات التي تظهر بفعل الزحف العمراني الناتج عن تزايد عدد السكان، والمجهودات التي تتخذها الدولة؟.

1-2- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تسليط الضوء على واقع دينامية المجال الحضري تطوان-مرتيل وانعكاسات ذلك على موارد الوسط الطبيعي، والمشاكل التي تعاني منها الساكنة بسبب توسع الرقعة الحضرية اتجاه واد مرتيل، ثم الوقوف عند التدخلات والتدابير التي تتخذها الدولة لحماية وسط عيش السكان، كما يشكل هذا البحث استمرارا لمسار مجموعة من الدراسات والأبحاث العلمية، والتي يمكن أن تشكل وثائق أساسية للفاعلين في التنمية البشرية والتهيئة الترابية.

1-3- منهجية البحث:

تمت معالجة إشكالية البحث اعتمادا على ثلاث مناهج؛ الأول توثيقي، يرتكز على الإطلاع على مختلف التقارير والدراسات والمراجع العلمية، قصد جمع المعطيات والإحصائيات الرقمية، التي تتعلق بالمميزات والخصائص الطبيعية والسوسيواقتصادية، ومظاهر الأخطار الطبيعية التي تهدد المجال الحضري تطوان-مرتيل. والثاني وصفي-تحليلي، ينبني على العمل الميداني، للوقوف على مظاهر توسع هذا المجال في علاقته بالخطر الطبيعي، والتطرق للتدابير التي تتبناها الدولة لخلق مجال حضري مستدام. والثالث تاريخي-خرائطي، اعتماد على صور الأقمار الاصطناعية لاندسات ETM+ سنة 1982 و MSS سنة 2000 و OLI8 سنة 2018،

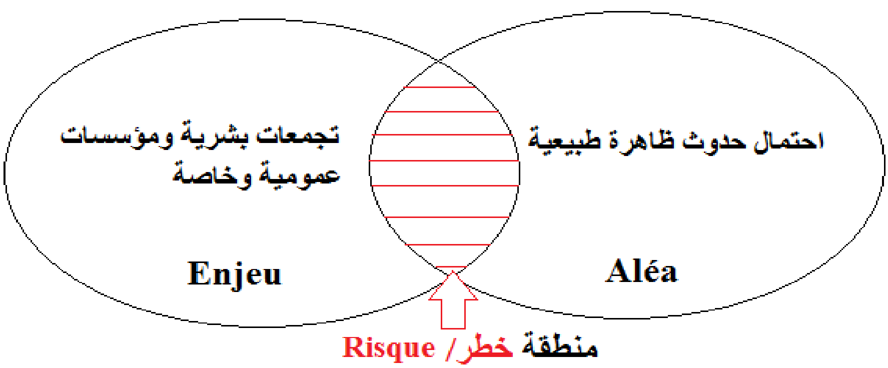
لتوضيح تطور المساحة المبنية بتطوان-مرتيل وانعكاسها على تقلص المساحة التي تشغلها الموارد الطبيعية (الغطاء النباتي والموارد المائية السطحية).

1-4- مفاهيم البحث:

الدينامية الحضرية: تحول ونمو المجال الحضري بفعل زيادة عدد السكان ومن مؤشراته توسع رقعة المباني، وهي نتاج لتفاعل مجموعة من الخصائص الداخلية مثل؛ طبوغرافية السطح وتوفر أو غياب الموارد الطبيعية، الثقافية والتاريخية، والخارجية وتتمثل في سياسة الدولة لتنمية المدينة وفي العلاقات التي تربطها مع المراكز المحيطة بها، وما ينتج عن ذلك من توافد لهجرات السكان.

الخطر الطبيعي: حدث أو ظاهرة طبيعية غير مؤكدة الوقوع، ينتج عن حدوثها أضرار مادية وبشرية، وتتحول الظاهرة إلى خطر بمجرد تهديدها لوسط عيش الإنسان وممتلكاته ومرافقه العمومية والخدماتية (شكل رقم 1)، وتصبح القاعدة على الشكل التالي؛ Aléa + Enjeu= Risque، وتصنف الأخطار الطبيعية إلى مناخية مثل الجفاف والفيضانات وجيولوجية مثل؛ الزلازل وجيومورفولوجية مثل؛ الحركات الكتلية وجوية مثل؛ الأعاصير والعواصف....

شكل رقم 1: تحول الظاهرة لخطر طبيعي.



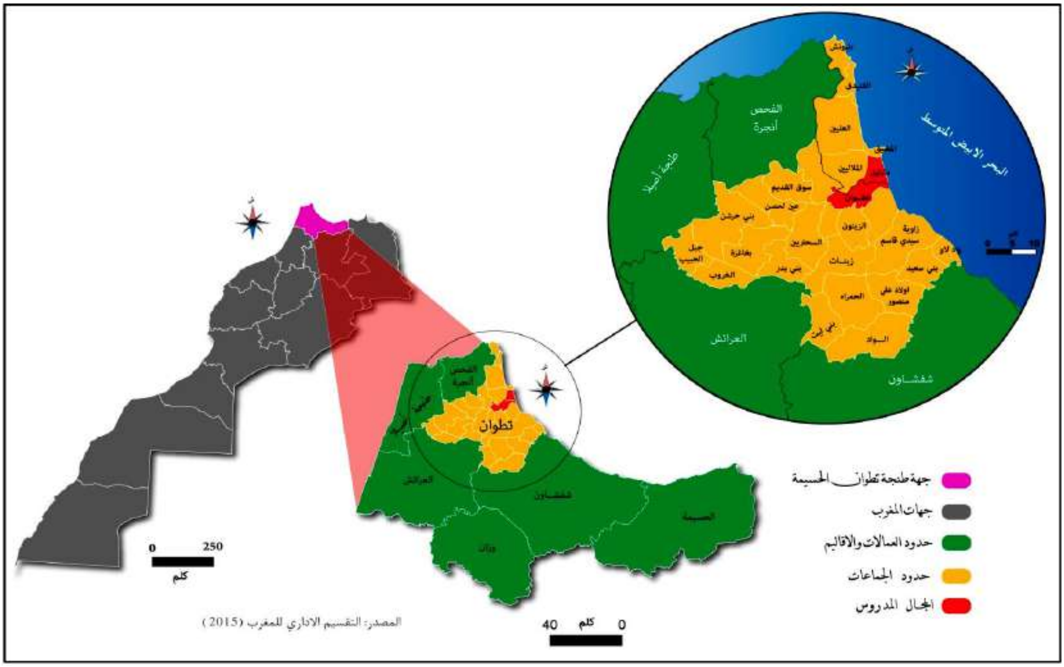
مجال حضري مستدام: تحسين وتنمية وسط عيش الإنسان، من الناحية الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية والبيئية، عبر خلق مجالات حضرية تتميز بقدرتها على مواجهة الأخطار الطبيعية والصناعية والتكنولوجية، وبالجاذبية والقدرة على توفير مناصب للشغل، وتوفر فضاءات للترفيه وممارسة الرياضة وتحترم الطاقة الاستيعابية والتجديدية للأنظمة البيئية.

2- بعض خصائص المجال الحضري تطوان-مرتيل.

يقع المجال الحضري تطوان-مرتيل بالريف الغربي بشمال المغرب، ويحده شمالا جماعتي المضيق والملاليين، وجنوبا جماعات أزلا، الزيتون وبن قريش، وغربا جماعة صدينة، أما شرقا فيحده البحر الأبيض المتوسط (خريطة رقم 1). وتنتمي جماعة تطوان تنتمي لإقليم

تطوان، أما جماعة مرتيل فتنتمي لعمالة المضيق الفنيدق ضمن جهة طنجة-تطوان-الحسيمة، حسب التقسيم الجهوي سنة 2015. ويبعد المجال عن جبل طارق ب 14 كم، ويحيط به مرتفعات جبلية وتلية مثل جبل درسة 520 متر، كدية الطيفور 332 متر وجبل مرنوجة 362 متر. أما من الناحية الهيدرولوجية فالمجال ينتمي لحوض واد مرتيل الذي يشغل مساحة 1126 كم^2، ويبلغ صبيب هذا الواد 3350 متر^3/ث (جماعة تطوان، 2016، ص9).

خريطة رقم 1: الموقع الجغرافي للمجال الحضري تطوان-مرتيل بإقليم تطوان وعمالة المضيق-الفنيدق.



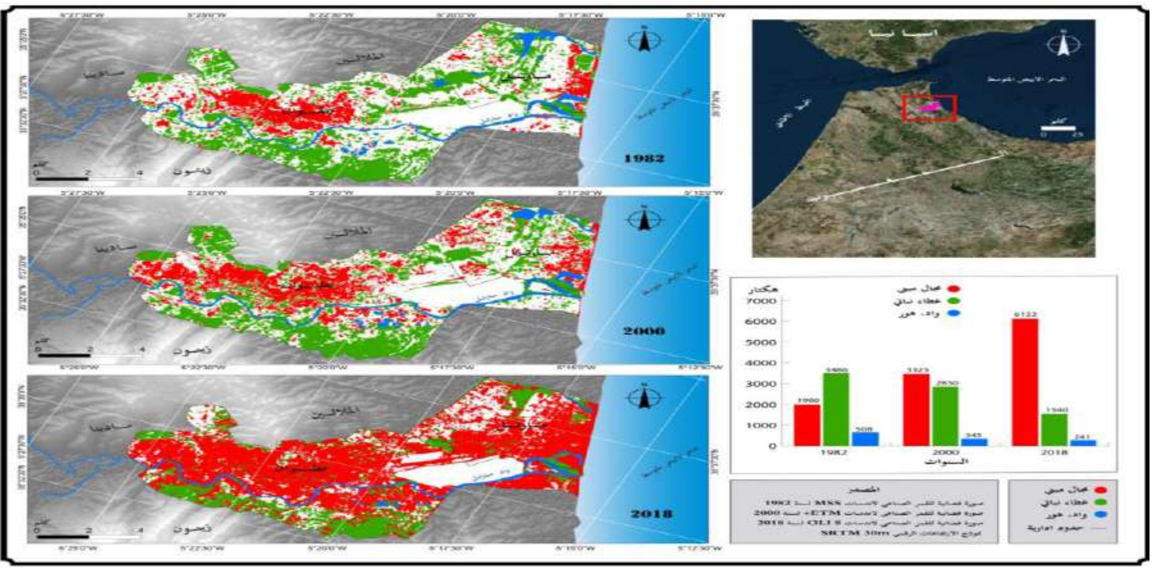
3- مظاهر توسع المجال الحضري تطوان-مرتيل والتحديات التي تواجهه.

3-1: بعض مظاهر توسع المجال الحضري تطوان-مرتيل.

توسعت رقعة المجال الحضري بالمغرب نتيجة لارتفاع عدد السكان الحضريين من **8%** في بداية القرن 20م، إلى **60.3%** سنة 2014 (Nassori, D, 2017, P22)، وبالنظر لدينامية المجال الحضري تطوان-مرتيل (خريطة رقم 2)، فقد انتقلت المساحة المبنية من 1980 هكتار سنة 1982 إلى 3325 هكتار سنة 2000 و 6122 هكتار سنة 2018، نتيجة لارتفاع عدد السكان وازدياد الضغط على المجال لتلبية حاجياتهم من السكن والمرافق العمومية والخدماتية والصناعية...، وقد انتقل عدد السكان من 323956 نسمة سنة 2004 إلى 380787 نسمة سنة 2014 ببلدية تطوان، وتمثل حوالي **69%** من ساكنة الإقليم. كما ارتفع عدد السكان ببلدية

مرتيل من 38883 نسمة سنة 2004 إلى 64355 نسمة سنة 2014 بنسبة نمو بلغت **5.17%**، وتمثل حوالي **30%** من ساكنة عمالة المضيق-الفنيدق (جدول رقم 1).

خريطة رقم 2: توسع المجال الحضري تطوان-مرتيل بين 1982-2018.



جدول رقم 1: تطور ساكنة المجال الحضري تطوان-مرتيل بين 2004 و 2014.

الجماعة/الإقليم	2004	2014	النمو (%)
تطوان	323956	380787	1.63
إقليم تطوان	478214	550374	1.42
ساكنة تطوان من الإقليم (%)	67.7	69.1	
مرتيل	38883	64355	5.17
عمالة المضيق-الفنيدق	140776	209897	4.08
ساكنة مرتيل من الإقليم (%)	27.6	30.6	

المصدر: نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى 2004 و 2014 www.Hcp.ma

2-3: تهدد الفيضانات أجزاء من المجال الحضري تطوان-مرتيل.

شهد المغرب خلال الفترة ما بين 1999-2009 حدوث حوالي 15 فيضانا، والتي تسببت في موت 1068 شخصا (Direction de la surveillance et de la prévention des

risques, 2008, p4) وقامت كتابة الدولة المكلفة بالماء، بتحديد 400 موقعا مهددا بحدوث الفيضانات على المستوى الوطني، ويعتبر الريف بشمال المغرب من المجالات الأكثر تهديدا بسبب مميزاته الطبو-مناخية والهيدروجيولوجية، وقد خلصت الدراسات التي قامت بها وكالة الحوض المائي للوكوس، إلى تحديد 90 موقعا مهددا بحدوث خطر الفيضانات (جدول رقم 2)، منها 48 موقعا مهددا بدرجة مرتفعة إلى مرتفعة جدا. وتختلف أقاليم الشمال من حيث عدد المواقع المهددة بالفيضانات، ففي الحسيمة نجد 32 موقعا، وشفشاون ب 12 موقعا، بينما ينخفض العدد إلى أقل من 5 مواقع في الفحص أنجرة، العرائش ووزان.

جدول رقم 2: درجة خطر الفيضانات وعدد المواقع المهددة بالأقاليم والعمالات بالحوض المائي اللوكوس.

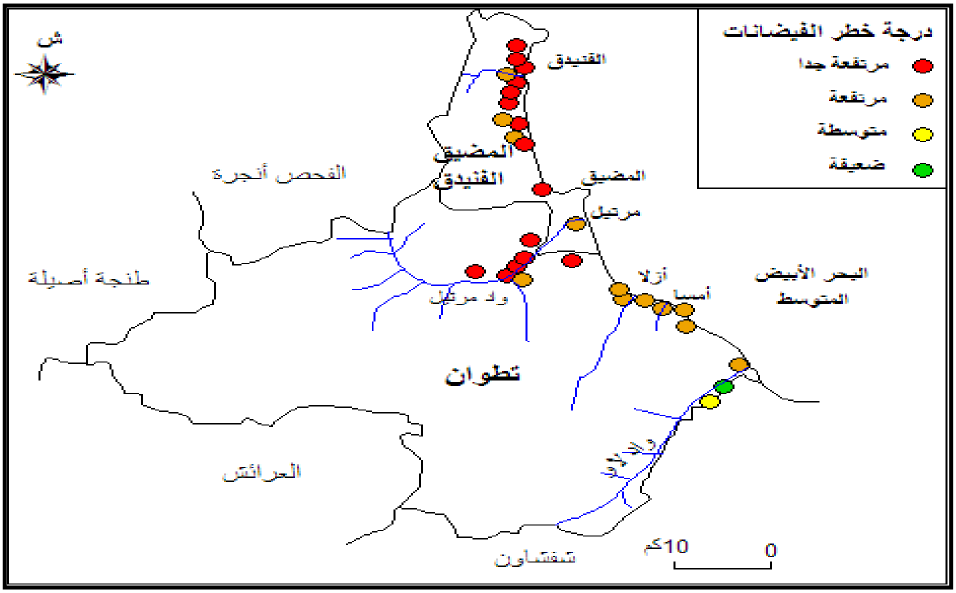
درجة خطر الفيضان	عدد المواقع المهددة بالحوض المائي اللوكوس	الإقليم/العمالة	عدد المواقع المهددة
مرتفعة جدا	24	طنجة	10
مرتفعة	24	الفحص أنجرة	4
متوسطة	36	الحسيمة	32
ضعيفة	6	تطوان	13
المجموع	90	المضيق-الفنيدق	14
		شفشاون	12
		العرائش	2
		وزان	3

المصدر: وكالة الحوض المائي اللوكوس

www.abhloukkos.ma

تتميز مناطق القصر الصغير وشفشاون بمواقع ذات درجة خطر متوسطة إلى ضعيفة، أما بإقليم تطوان وعمالة المضيق-الفنيدق فيبلغ عدد المواقع حوالي 27 موقعا، ويغلب عليها الدرجة المرتفعة والمرتفعة جدا (خريطة رقم 3).

خريطة رقم 3: درجة خطر الفيضانات بإقليم تطوان وعمالة المضيق-الفنيدق.



المصدر: وكالة الحوض المائي اللوكوس www.abhloukkos.ma .بتصرف

يتميز المجال الحضري تطوان-مرتيل بعدة خصائص محرضة على حدوث الفيضانات، فمن الناحية الهيدروجيولوجية فهو ينتمي لحوز تطوان بالريف الغربي، حيث وجود تكوينات جيولوجية غير منفذة أو قليلة النفاذية للماء مثل؛ الفليش الخارجي في الشرق وشست الزمن الأول في الغرب، فيؤدي ذلك لنشاط الجريان السطحي (Thauvin, JP, 1971, P48)، خصوصا وأن المنطقة تتميز بانحدارات شديدة، وتساقطات مطرية هامة تتجاوز 650 مم/سنة، إضافة إلى ضعف شبكة صرف المياه على تصريف مياه الفيضانات نحو البحر، ثم الزحف العمراني للمجال الحضري تطوان-مرتيل على حساب مناطق فيضان المجاري المائية، مما يجعل الساكنة معرضة للخطر (صورة رقم 1)، فينتج عن ذلك خسائر بشرية ومادية نظرا لسرعة وقوة الفيضانات، خاصة وأن المادة 117 من قانون الماء 36.15 تنص على ما يلي؛ « يمنع في الأراضي التي يمكن أن تغمرها المياه إقامة حواجز أو بنايات أو تجهيزات أخرى من شأنها أن تعرقل سيلان مياه الفيضان بدون ترخيص إلا إذا كان الغرض منها حماية المساكن والممتلكات الخاصة المتاخمة».

صورة رقم 1: تجمعات سكنية مهددة بفيضان واد مرتيل بحي كويلمة بمرتيل.

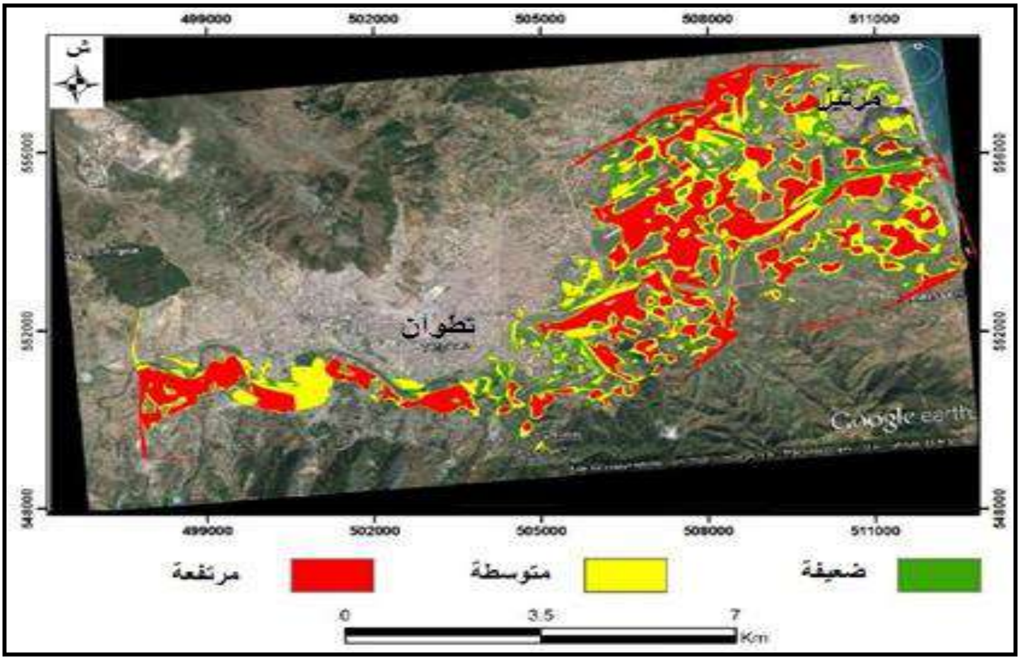


المصدر: التقطت الصورة يوم 20-03-2019

بينت أغلب الدراسات أن السبب الرئيسي للخسائر الناتجة عن الفيضانات، لا يرتبط بتكرار أو قوة الحدث وإنما بالتوسع العمراني باتجاه المناطق المهددة بحدوثها (Taous, A, et al, 2010, P2)، وهي عبارة عن منخفضات وسهول قريبة من المجاري المائية، وتشهد استقرارا للتجمعات السكانية رغم معرفتهم باحتمال تعرضهم للخطر، ويرجع ذلك للمزايا الطبيعية، الاقتصادية والاجتماعية، التي توفرها هذه المجالات (محسوب محمد صبري، أرباب محمد إبراهيم، 1998، ص42)، لذلك يحاول الإنسان التكيف والتعايش مع هذه التهديدات.

شهد إقليم تطوان خلال الخمسة عشر سنة الأخيرة، حدوث مجموعة من الفيضانات الناتجة عن ارتفاع منسوب المياه بالمجاري المائية (Pateau, M, 2014, P28)، نذكر منها؛ فيضان سنة 22-12-2000 والذي تسبب في موت 6 أشخاص وخسائر مادية بقيمة 83 مليون درهم (الوابي عبد الواحد، 2012، ص2)، وفيضان سنة 2018 الذي تسبب في عرقلة حركة السير على مستوى الطريق المجاور لواد مارتيل وبعض القناطر. وتطغى درجة الخطر المرتفعة على المجال الحضري تطوان-مرتيل (صورة رقم 2)، مما يهدد مجموعة من الأحياء السكنية (جدول رقم 3) مثل؛ تابولا وتوبيلا، كورة السبع، كولما، ديزا والتجزئتين السكنيتين الواد والرباحي وبعض المؤسسات الصناعية مثل؛ معمل سلام غاز.

صورة رقم 2: درجة خطر فيضان واد مرتيل بالمجال الحضري تطوان-مرتيل.



Source : (Karrouchi, M, et al, 2016, P1033بتصرف)

جدول رقم 3: بعض المناطق المهددة بخطر فيضان واد مرتيل بتطوان.

درجة الخطر	المناطق المهددة
مرتفعة	معمل سلام غاز، أحياء (تابولا وتويبلا، كورة السبع، كولما، ديزا) وتجزئتي الواد والرباحي، المحطة الطرقية الجديدة والبنيات المجاورة.
متوسطة	الطريق الثانوية 608، تجزئتي العلوي والإنارة.
ضعيفة	سهل واد مارتيل، مطار تطوان.

Source : (Karrouchi, M, et al, 2016, P1032.بتصرف)

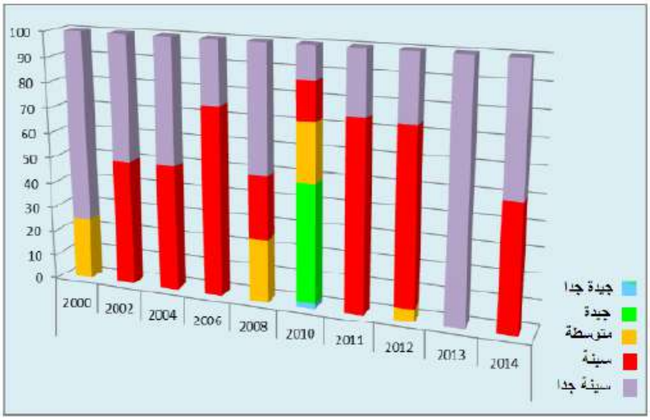
4- تحاول الدولة خلق مجال حضري مستدام بتطوان-مرتيل.

4-1- يتسبب الزحف العمراني في تناقص وتدهور موارد الوسط الطبيعي بتطوان-مرتيل.

تتصف المدينة المستدامة بالجاذبية والقدرة على تحرير طاقاتها الكامنة لصالح السكان، ومواجهة الإكراهات والتحديات السوسيو-اقتصادية والبيئية والأخطار الطبيعية والصناعية التي تهدد استقرارهم، وهي تحديات ناتجة عن ازدياد الحاجة للسكن، والمرافق العمومية والخدماتية،

وبالتالي الضغط على الوسط الطبيعي، حيث الأراضي الزراعية والغابوية والمنخفضات التي تشهد فيضانات متكررة للمجاري المائية، وقد نتج عن الزحف العمراني بالمجال الحضري تطوان-مرتيل تقلص مساحة الغطاء النباتي والغابوي من 3486 هكتار سنة 1982 إلى 2850 هكتار سنة 2000 ثم 1540 سنة 2018 (خريطة رقم 2)، كما تقلصت المساحة التي تشغلها المياه السطحية من 508 هكتار سنة 1982 إلى 241 هكتار سنة 2018. إضافة إلى تفاقم مشاكل تلوث البيئة، خصوصا بالذراع المهجورة لواد مرتيل، حيث يتم قذف كميات هامة من النفايات الصلبة والسائلة بالمياه الجارية والراكدة(صورة رقم 3)، فينتج عن ذلك تراجع جودة مياه الواد، وقد خلصت الدراسة التي قامت بها وكالة الحوض المائي للكوس بين سنتي 2000 و 2014 (مبيان رقم 1)، إلى سيادة الحالة السيئة والسيئة جدا على مياه هذا الواد، مما يؤثر على التنوع الحيوي والفرشة الباطنية.

مبيان رقم 1: جودة المياه بواد مرتيل بين 2000 و 2014 ب %.



المصدر: وكالة الحوض المائي اللوكوس www.abhloukkos.ma



صورة رقم 3: تلوث مياه واد مرتيل بحي الديزة بمرتيل.

المصدر: التقطت الصورة يوم 20-03-2019

2-4- يهدف مشروع تهيئة سهل واد مرتيل لمواجهة خطر الفيضانات بتطوان-مرتيل.

تهتم الدولة بمواجهة المشاكل والتحديات السوسيواقتصادية والطبيعية والبيئية بالمدن المغربية، عبر مجموعة من البرامج التنموية، مثل؛ مشروع تهيئة سهل واد مرتيل، الذي يندرج ضمن البرنامج المندمج للتنمية الاقتصادية والحضرية لمدينة تطوان 2014-2018 (صورتين رقم 4 و 5)، ويأتي هذا المشروع في إطار رؤية شاملة ومندمجة لتثمين 1600 هكتار، ويمتد على مسافة 18 كم من واد مرتيل، ويهدف إلى تعزيز التنمية الاقتصادية والحضرية وتحسين جودة عيش الساكنة المحلية بإحداث منطقة حضرية على ضفتي واد مرتيل، وخلق فضاءات حيوية إيكولوجية تمكن من خلق فرص الشغل.

صورتين رقم 4 و 5: تقدم أشغال تهيئة سهل واد مرتيل بالمجال الحضري تطوان-مرتيل.





المصدر: www.medcities.org

يهدف هذا المشروع أيضا إلى حماية المجال الحضري تطوان-مرتيل من خطر الفيضانات، عبر اتخاذ مجموعة من التدابير الوقائية كإنشاء أنظمة للإنذار بهذا الخطر لمدة تقارب أربعة ساعات قبل وصول التدفق، مما يساهم في تعزيز الإمكانيات التي يتوفر عليها المجال، حيث قامت الدولة سابقا بإنشاء مجموعة السدود مثل؛ سد واد مرتيل بحقينة 120 مليون متر^3 (جدول رقم 4)، وسد النخلة، سمير وحسن بن المهدي، وتلعب هذه السدود أدوارا أخرى، وتتمثل في؛ تعبئة الموارد المائية، وتلبية حاجيات الفلاحين من الماء الشروب والسقي. ويواجه تنفيذ مشروع تهيئة سهل واد مرتيل بعض العراقيل، وتتمثل في نزع ملكية الأراضي بضفتي هذا الواد.

جدول رقم 4: بعض السدود التي تم إنشائها بتطوان للحماية من الفيضانات.

السدود	الإقليم	الأودية	سنة الاشتغال	العلو خلال التأسيس (متر)	حقينة السد (مليون متر^3)	نسبة الملأ 2016/12/14
نخلة	تطوان	نخلة	1961	46	1.809.30	100
سمير	تطوان	سمير	1991	45	10.162.31	12.9
حسن بن المهدي	تطوان	روز	2005	49	16.395.36	17.2
بوشتى	تطوان	بوشتى	2014	57.5	17.599.59	---
واد مرتيل	تطوان	مرتيل	----	100	120	---

Source : www.water.gov.ma/patrimoine/barrages/barrages-existants/قطاع الماء

3-4- تتناسب الاستدامة مع التدابير المخولة لوكالة الحوض المائي حسب قانون الماء 36.15.

تهدف الاستدامة إلى حماية الإنسان وممتلكاته والموارد الطبيعية، لذلك تطرق قانون الماء 36.15 في الباب التاسع، المعنون بتدبير الأخطار المتصلة بالماء، إلى مجموعة من التدابير لحماية السكان من الفيضانات، وخول لوكالات الحوض المائي عدة صلاحيات، وتتمثل فيما يلي:

-إنجاز مخططات للوقاية من خطر الفيضانات لمدة 20 سنة، وتهدف إلى توجيه المشاريع العمرانية والصناعية والسياحية والبنية التحتية وإعداد التراب، بالمناطق التي يحتمل أن تحدث بها هذه الظاهرة. وإنجاز أطلس المناطق المعرضة للفيضانات، والذي يقسمها إلى ثلاث درجات الخطر؛ ضعيف، متوسط ومرتفع. وتعمل وكالة الحوض المائي والوكالة الحضرية والمجلس الجهوي ومجلس العمالة أو الإقليم والمجلس الجماعي على تبليغ هاتين الوثيقتين للسكان بالمناطق المهددة لاتخاذ التدابير الوقائية.

-اتخاذ التدابير والتقنيات اللازمة للوقاية من الفيضانات، مثل إنشاء الحواجز وأجهزة الإنذار، كما يمكنها أن تجبر المالكين للعقارات بالمناطق المهددة بالفيضانات، على إنشاء بعض التقنيات لحماية ممتلكاتهم.

5- توصيات ومقترحات:

-خلق مجال حضري مستدام بتطوان-مرتيل، آمن من خطر الفيضانات، عبر توجيه التعمير نحو المجالات ذات درجة الخطر الطبيعي الضعيف، وتهيئة المناطق ذات الدرجة المتوسطة والمرتفعة، وتفعيل مواد قانون الماء 36.15.

-حماية الموارد الطبيعية (ماء، تربة ونبات) عبر ضبط توسع التعمير وتوعية وتحسيس السكان.

- خلق مناصب للشغل عبر تنويع وتنمية الأنشطة الاقتصادية.

- الإسراع في إنجاز مشروع تهيئة سهل واد مرتيل لما سيكون له من انعكاسات إيجابية على السكان في جميع المجالات.

خاتمة:

يعتبر التحول نحو خلق مدن مستدامة، معيارا من معايير تقييم التجارب التنموية بالمجالات الحضرية، التي تشهد ضغطا سكانيا وإشكاليات وتحديات سوسيواقتصادية وطبيعية وبيئية. وتظهر في المجال الحضري تطوان-مرتيل، مجموعة من العراقيل والتي تحول دون الوصول إلى الاستدامة، وتتمثل في صعوبة تحقيق الازدواجية بين تلبية حاجيات ومتطلبات الساكنة التي تتزايد باستمرار، واستدامة الموارد الطبيعية، وبين تفاقم خطر الفيضانات في ظل تزايد حدة التغيرات المناخية، وحماية السكان عبر إنشاء التقنيات الوقائية، وتطبيق القوانين المتعلقة بالتعمير والماء ودراسة الأثر على البيئة،

لذلك فخلق مجال حضري مستدام بتطوان-مرتيل، يتطلب التغلب على هذه الإشكاليات، من خلال تبني رؤية طويلة المدى وتنزيل جميع البرامج والمشاريع والمبادرات التنموية المندمجة على أرض الواقع، والتي ترتكز على التدبير المندمج للإشكالية الحضرية وتعبئة كل المتدخلين (مؤسسات حكومية وغير الحكومية ومواطنين) والاستغلال الأمثل للإمكانيات الطبيعية والسوسيو اقتصادية للمجال، لخلق وسط عيش جاذب للسكان والاستثمارات وآمن من خطر الفيضانات، مع ضمان استدامة الموارد الطبيعية، وتحقيق التنمية البشرية، وتنويع الأنشطة الاقتصادية لخلق مناصب جديدة للشغل، تتوافق مع الارتفاع المستمر لعدد السكان.

قائمة المراجع:

1.الوابي عبد الواحد(2012-2011)، المخاطر الهيدرولوجية وإشكالية التهيئة بجماعتي فم أودي وأولاد امبارك (إقليم بني ملال)، بحث لنيل شهادة الماستر في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال جامعة مولاي سليمان، المغرب.

2.جماعة تطوان(2016)، برنامج عمل جماعة تطوان 2016-2021، الفريق التقني، المغرب.

3.محسوب محمد صبري، أرباب محمد إبراهيم(1998)، الأخطار والكوارث الطبيعية، الحدث والمواجهة، معالجة جغرافية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

4.Direction de la surveillance et de la prévention des risques(2008), Le risque d’inondation, mission 1, identification des risques, rabat, Maroc.

5.Direction générale des collectivités locales(2015), la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceima, monographie générale, Maroc.

6.Direction régionale de Tanger-Tétouan-Al-Hoceima(2018), Monographie régionale de Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Maroc.

7.Karrouchi M, Ouazzani T M, Oujidi M, Chourak M(2016), Cartographie des zones à risque d’inondation dans la région Tanger-Tétouan : cas du bassin versant de Martil (Nord du Maroc), International journal of innovation and applied studies, Vol. 14 No.4, Inde.

8.Nassori D(2017), Dynamique urbaines et développement économique au Maroc, Thèse de doctorat, faculté des sciences économiques et de gestion, université de Toulon, France.

9.Pateau M(2014) De l’aléa au risque naturel : cas de la région Tanger-Tétouan (Rif, Maroc), Géo-Eco-Trop, 38, 1, n.s, Maroc.

10.Taous A, Obda KH, Amyay M, Laaouane M, Tribak A, Akdim B, Marques M A, Furdada G, Julia R(2010), Cartographie et zonage de

l'aléa d'inondation a Taza (Maroc), revue des études appliquées en sciences de la terre, géographie et aménagement, Fès, Maroc.

11.Thauvin J P(1971), La zone axiale du Rif, ressources en eau du Maroc, Tome 1, domaines du Rif et du Maroc oriental, éditions du service géologique du Maroc, Rabat, Maroc.

12.www.ABHLOUKKOS.MA وكالة الحوض المائي للوكوس

13.www.Hcp.MA المندوبية السامية للتخطيط

14.www.Water.gov.ma كتابة الدولة المكلفة بالماء

الواقع التعليمي للمرأة في الجزائر

The educational reality of women in Algeria

د. بن صدّيق زوبيدة، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر

Benseddik zoubida, university of Abou Bekr Belkaid tlemcen-Algeria-

ملخّص: لقد احتلّت المرأة الجزائريّة اليوم مراكز عديدة ومرموقة داخل المجتمع والأسرة حيث أصبحت رائدة في أكثر من موقع من مواقع الحياة فهنّ حاليّا عنصر فعّال في المجتمع لا يمكن تجاهله ،والسؤال البديهي الآن هو من أين ينبع هذا التقدّم الكاسح للمرأة الجزائريّة في مكانتها في المجتمع ؟ وهو سؤال يفرض نفسه إحصائيا هذا التقدّم كلّه يعود لأمر واحد وهو الكلمة التي تمثّل سرّ تقدّم المرأة الجزائريّة ألا وهو التعليم.
الكلمات المفتاحيّة: تعليم المرأة، تطوّر نسبة مشاركة البنات، التكافؤ بين الجنسين في التعليم.

Abstract: Algerian women have now occupied many prestigious positions within society and the family, where they have become pioneers in more than one place of life, and they are now an effective element of society that cannot be ignored, and the obvious question now is where does this sweeping progress of Algerian women in their place in society stem from? It is a question that statistically imposes itself on all this progress, which is the word that represents the secret of Algerian women's progress: education.
Keywords: Women's education, the development of girls' participation, gender parity in education

مقدّمة:

يعتبر التعليم بمفهومه الواسع الدّعامة والعنصر الأساسي في تكوين الفرد لبناء المجتمع والقاعدة الأساسية لتحقيق نهضة شاملة مبنيّة على العلم والتكنولوجيا، فالتعلم هو العامل الأساسي في تحرير الإنسان من مختلف القيود الثقافية، فرقيّ الشعوب ونموّها يقاس بنوعية ومضامين تعليمها، فهو كذلك من بين المحدّدات الاجتماعية للمرأة والخطوة الأولى لتحرّرها الفكري والثقافي ذلك باعتبارها المربيّة الأولى في المجتمع، فتعليم المرأة يشمل مجموعة معقّدة من القضايا والمناقشات المحيطة بتعليم الفتيات والنّساء، ويتضمّن مجالات المساواة بين الجنسين وتلقّي التعليم.

إن اكتساب المرأة القدر الكافي من العلم والمعرفة، مكّنها من الاضطلاع على واجباتها والبحث عن حقوقها كفرد فاعل في المجتمع والدولة وليس في الأسرة فقط، فمن المعلوم أن التعليم يمكن المرأة من تحسين وضعها الصحي والغذائي، وتفعيل دورها بشكل صحيح في تربية ورعاية الأبناء وحمايتهم، وحماية نفسها من مخاطر الأمراض الناتجة عن الحمل والولادة، وبالتالي التقليل منها ومن الوفيات، ولقد أولت الدولة الجزائريّة اهتماما كبيرا بتعليم المرأة حيث يعتبر من أهمّ الانجازات التي قامت بها الدولة الجزائريّة، فقد كشفت الإحصائيات أنّ نسبة الفتيات والنّساء في حقل التعليم في ارتفاع مستمر سواء كان ذلك على مستوى التأطير أو المتمدرسات فبفضل مجانية وإجبارية التعليم أصبحت الفتاة تتلقى نفس التعليم الذي يتلقاه الذكور، وتسجّل المدارس في مختلف أطوارها ارتفاعا ملحوظا في عدد المتمدرسات والناجحات من سنة إلى أخرى، كما أصبح بإمكانهنّ مزاولة دراستهنّ لأطول فترة يرغبن فيها وفي كل التخصصات الموجودة تقريبا، مما ساوى في معارفهن وتكوينهن مع الذكور، ومن أهمّ أسباب حرص المرأة على رفع مستواها التعليمي هو كون التعليم أهمّ عنصر غيّر وضع المرأة فهو يظلّ قوّة ديناميّة في تحرّر المرأة والأخذ بيدها نحو المشاركة الفاعلة في عمليّة التنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة بالتغلّب على التمييز ضدّ المرأة وتقلّص الفجوة بينها وبين الذكور، فكلّما كانت النّساء أكثر تعليما قلّ احتمال أن يعتقدن أنّ فرصهنّ أفضل من فرص الرّجال في المجال الاجتماعي والاقتصادي عند التّساوي في المؤهّلات

1-الوضع التعليمي للمرأة الجزائريّة بعد الاستقلال:

عرفت الجزائر العديد من التحولات التي مسّت وبشكل كبير وملحوظ مختلف مجالات الحياة بعد حصولها على الاستقلال، ومع توافد المتعلمين الجزائريين والنقص الكبير في الإطارات دليل على طبيعة هدف التنظيم التربوي والاستعماري، الذي كان لا يخدم الشعب الجزائري وطبقاته المحرومة في الأرياف والمدن لذا كان لابدّ من إيجاد حل يتماشى مع متطلبات الظروف الجديدة الملائمة لتكوين وتعليم آلاف من الأطفال المتعطشين إلى العلم والمعرفة في ظل الظروف السياسية الجديدة (أسيا، 2014، ص190)

لقد قامت الدولة الجزائرية بمجموعة من الجهود تحت لواء الحركة الإصلاحية التي نشأت نتيجة تأثرها بالحركات الإصلاحية، حيث قام عبد الحميد ابن باديس ببعث النهضة العلمية والذي كان له الفضل الكبير في طرحه لمشكلة المرأة والتعليم في الجزائر في بيئة يطغى عليها التخلق

والركود، فالاستعمار والفقر والبطالة الأمية المتفشيّة إضافة إلى الجمود الفكري السائد ساهم في إغلاق دائرة الحياة على المرأة التي تعتبر محور الشرف والسمعة في حياة المجتمع، لذلك وجه المسؤولون الجزائريون عناية فائقة لقضايا التربية والتعليم وعناية أكبر لتعليم المرأة إيمانا منهم بأنه لن تكون هناك تنمية مستديمة دون تنمية المرأة، على أساس أنها الدعامة الأساسية للمجتمع(مصطفى، 2003، ص89)

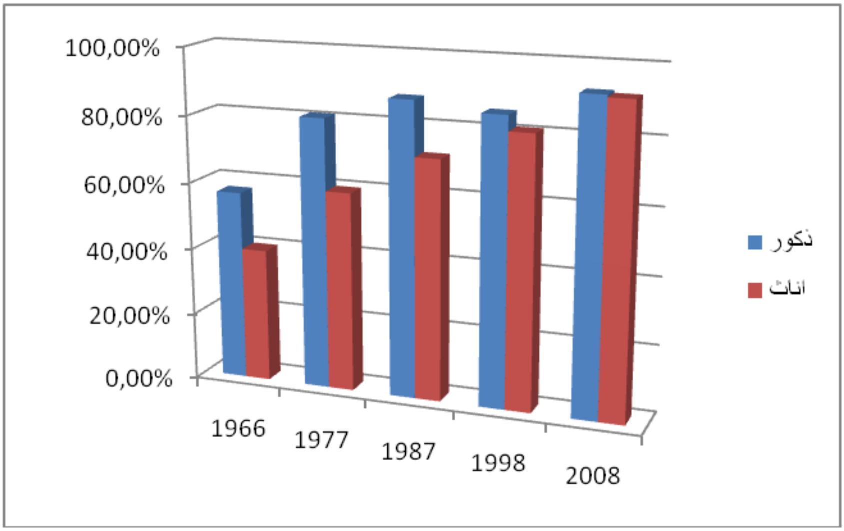
ونظرا لأهمية التعلم فقد أولى قطاع التربية والتعليم في الجزائر غداة الاستقلال اهتماما كبيرا من خلال تطبيق مبدأ مجانية التعليم وفتح فرص التعلم للجميع دون استثناء، حين باءت القوانين تحمل في طياتها حقوق المساواة بين الرجل والمرأة، وبالتالي أصبحت فرص التعليم والتكوين متكافئة بينهما، وتم الإعلان على أن التعلّم يكون لجميع الأطفال الراغبين فيه ذكور وإناثا دون أي تفضيل أو تمييز بين الجنسين سواء في المدن أو الأرياف، فدخلت الفتاة الجزائرية كغيرها من الجزائريين المدارس بكلّ شغف، ولكن بدرجة أقل مقارنة بالذكور الشكل رقم (1)، ويعود ذلك إلى وضعية الأسرة الجزائرية وظروف المجتمع الجزائري وكذا الاعتقادات السائدة والأفكار التي تعود إلى الأفكار العادات والتقاليد.

ومع التغيّر في مختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، بدأ الوعي ينتشر بأهمية التعلم، وبدأت الأسرة الجزائرية تعطي أهمية وقيمة للعلم وكذا زوال الأحكام السلبية اتجاه المرأة فأخذت مراكز التعليم عاملا إيجابيا وأحدثت تحولا عميقا في وضع المرأة الجزائرية(أسيا، 2014، ص191).

وعليه فإنّ الجزائر قد خطت خطوات عديدة في سبيل تعليم المرأة وتحقيق المساواة بينها وبين الرّجل في هذا الميدان، غير أنّ هذه العمليّة ورغم أهميتها اصطدمت بحواجز تتعلّق بالوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي إبّان خروج الجزائر من المرحلة الاستعماريّة، إضافة إلى عادات وتقاليد المجتمع، كلّ هذا أثّر في مسيرة تنوير المرأة في الميدان التعليمي

كما تجدر الإشارة إلى أنّ الجزائر ومن خلال منظومتها القانونيّة قد كرّست مبدأ المساواة في التعليم، والذّي دعا إلى عدم حرمان المرأة من الالتحاق بالمؤسّسات التعليميّة، وإعطاء فرص متساويّة للجميع ذكور وإناث وعلى وجه من التكافؤ، فقد لعب النسق التربوي إلى حدّ كبير في إحداث التغيير وتطور وانتشار الوعي الثقافي للاهتمام بتربيّة الطفلة وتشجيعها على التعليم بعد أن كان موقف الإباء من تعليم الفتاة خاصّة في الإطار المحلي بسحب بناتهم من المدرسة في السنوات الأولى.

الشكل رقم (1):تطوّر نسبة التمدرس للفئة (6-14) سنة



المصدر:

De1966a1998 saadou houria2007 p123

2008 ons annuaire statistique de l’Algérie

2- التساوي بين الجنسين في التعليم:

2-1 مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم Gpi:

هو مقياس يستخدم لتقييم الفوارق بين الجنسيين في المؤشرات التعليمية(المرصد العربي، 2012، ص15).

مؤشر المساواة بين الجنسين **Gender parity Index** والذي يحسب كما يلي: عدد الإناث الملتحقين بمستوى تعليمي معين مقسوما على عدد الذكور الملتحقين بنفس المستوى التعليمي.

يستخدم هذا المؤشر لقياس اللامساواة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم بمختلف أطواره (الابتدائي، الثانوي، ما بعد الثانوي، المهني والجامعي) وذلك بالاعتماد على القيمة التي يأخذها من خلال العلاقة التالية(السبتي، 2017، ص10)

$$\frac{\text{عدد الإناث الملتحقين بمستوى تعليمي}}{\text{عدد الذكور الملتحقين بنفس المستوى التعليمي}}$$

قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسيين 1 وتعني أن لا فارق في المؤشرين بين الفتيات والفتيان فهما متساويان تماما.

فالمؤشر الذي يقل عن 1 يشير إلى أن قيمة المؤشر هي أعلى عند الفتيان منه عند الفتيات ويكون العكس صحيحا عند ما يزيد مؤشر التكافؤ عن الواحد(المرصد العربي، 2012، ص15)

الجدول رقم (1) تطور مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم

مؤشر التكافؤ بين الجنسين							
التعليم الابتدائي				التعليم الثانوي			
1999	2004	2009	2012	1999	2004	2009	2012
0.91	0.98	0.94	0.94	1.01	1.05	1.02	1.04

المصدر: 1999، 2012: منظمة الأمم لمتحدة، 2015، ص13

2004، تقرير التنمية البشرية، 2006، ص 372.

2009، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ص 24.

ارتفاع طفيف لمؤشر التكافؤ بين الجنسين من 0.91 سنة 1999 إلى 0.94 سنة 2012 إلا أنه أصغر من الواحد مما يدل على ارتفاع نسب التحاق الفتيان بالمدارس الابتدائية مقارنة بالفتيات.

مؤشر التكافؤ بين الجنسين أكبر من الواحد حيث ارتفع من 1.01 سنة 1999 إلى 1.04 سنة 2012 مما يدل على ارتفاع نسب التحاق الفتيات بالتعليم الثانوي مقارنة بالفتيان

يمكن تلخيص بعض الأسباب التي تؤدي إلى عدم المساواة بين الجنسين في التعليم في النقط التالية:

انخفاض العائد من تعليم الإناث: يعتبر انخفاض العائد من تعليم الإناث مقارنة بتعليم الذكور السبب الرئيسي لتدني الاستثمار في تعليم الإناث، ويكون هذا ممكنا فقط في حالة ما إذا كان عمل الإناث وعمل الذكور بديلان تماما (يمكن إحلال أحدهما بشكل تام محل الثاني) في بعض الوظائف أو الأنشطة في هذه الحالة يمكن أن يكون تدني الاستثمار في تعليم الإناث خيارا اقتصاديا فعالا.

انخفاض الفوائد المباشرة من الاستثمار في تعليم الإناث: العائد الاجتماعي من تعليم الإناث هو نفسه العائد من تعليم الذكور، ولكن الآباء يتوقعون بشكل مسبق أن الفوائد من تعليم الذكور أعلى من الفوائد من تعليم الإناث، من منطلق أن الذكور يواصلون العيش إلى جانب أبائهم حتى سن متأخرة بينما الإناث يغادرون (يتزوجون) ليصبحوا جزئا من وحدات اقتصادية أخرى.

الخيارات الاجتماعية: أحيانا يفضلون الآباء بفضل مجموعة من العوامل (العادات، التقاليد، الأعراف، التقاليد...) يختارون تعليم الذكور بدل تعليم الإناث(لطيفة، 2014، ص 8-10)

فالفكرة الأساسيّة هنا والتي أساسها أنّه في بعض الأحيان فإنّ الاستثمار في تعليم الإناث يولّد عوائد أعلى من الاستثمار في تعليم الذّكور خصوصا في الدّول الناميّة وذلك لأنّ تعليم الإناث يرتبط بطريقة مباشرة وغير مباشرة في بالنمو الاقتصادي فله أثر ايجابي على سبيل المثال في معدل الوفيات من خلال ارتفاع معدّل تعليم الفتاة وذلك بازدياد دخل الأسرة وكسر حلقة الفقر، أمّا فيما يخص العوائد الاجتماعيّة إذا ما قورنت بالعوائد الخاصّة تؤدّي إلى فشل سوقي ويصبح

قرار الاستثمار في تعليم الإناث غير فعّال، حيث يشكّل الاستثمار في تعليم الفتاة أحد أفضل الطرق لضمان بأنّ الأجيال المقبلة ستكون متعلّمة.

2-2- المساواة بين الجنسين في التعليم أساسية للتحول الاجتماعي والاقتصادي:

يعتبر التعليم جوهريا لتطوير قدرات الفتيات وتمكينهن وتعزيز الوعي والتفكير النقدي مما يمكّنهنّ من المطالبة بجميع حقوق الإنسان الأخرى واتخاذ قرارات أكثر وعيا.

ويتيح التعليم للفتيات والنساء المطالبة بحقهن في الصحة لأنفسهن ولأسرهن ويعزز صياغة الأطر القانونية والسياسية التي تنسجم مع التكافؤ بين الجنسين، ويمكن أيضا أن يزيد من الوعي بالآليات القانونية والقضائية لحماية المرأة من انتهاكات الحقوق بما في ذلك الاستغلال والعنف المنزلي، إضافة إلى ذلك يعزز التعليم مشاركة المرأة في الحياة الديمقراطيّة للدول، مما يزيد مشاركتها في مجالات صنع القرار وهياكل السلطة الرسمية كما يغير علاقات القوة غير المتكافئة السائدة في المنزل، والجو العام للتجربة الحية لاضطهاد المرأة من خلال تقليل احتمالية إرسال الفتيات للقيام بالأعمال المنزلية، ومن خلال توفير المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة لاتخاذ خيارات مدروسة وحماية أنفسهن والدفاع عنها من سوء المعاملة والاستغلال، وتحقيق تقرير المصير الاقتصادي والاجتماعي، فإن التعليم هو العامل الحاسم المهم لتحقيق التكافؤ بين الجنسين.

وعندما تحصل الفتاة على فرصة للتعلّم من خلال الحصول على تعليم مدرسي جيّد والاستمرار فيه فإن لهذا تأثيرا تحويليّا ليس فقط على فرص حياتها الخاصة وتحقيق حقوقها الإنسانية بل وعلى البيئة الاجتماعية والاقتصادية الأوسع نطاقا.

إن تعليم الفتاة هو المفتاح لضمان الصحة المحسّنة للأم والطفل وتنمية المجتمع والنمو الاقتصادي.

أ- الصحة: بالنسبة للفتاة في إفريقيا فإن إكمال تعليمها الأساسي يقلل ثلاث مرات من فرصة إصابتها بالإيدز وتملك الفتاة التي ارتادت المدرسة سيطرة أكثر على حياتها الإنجابية ومن الأرجح أن تستخدم وسائل منع الحمل للمباعدة بين فترات حملها بطرق صحية، ومن المحتمل أيضا أن يكون لها أسرة أصغر حجما، فالنساء اللواتي ارتدن المدارس لسبع سنوات أو أكثر لديهن ما بين 2-4 أطفال أقل من اللواتي لم يرتدن إلى المدرسة.

فكلّما كان المستوى التعليمي للمرأة الأم مرتفعا كلّما جاءت تربيتها مثمرة وتعاملها مع أولادها أكثر إقناعا وأفضل توجيها وزادت نسبة التحاقهم بالمدارس، وتشجعهم على المثابرة وبذل المزيد من الجهد للنجاح والتوصل إلى النتائج مقبولة.

إن العمل على رفع المستوى التعليمي للمرأة الأم، ضروري لتمكينها من ممارسة مهامها العائلية وتحسين قدراتها على التعامل مع أبنائها وتربيتهم وإعدادهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة إلى غاية التحاقهم بالمدرسة، وبما أن المرأة تشكل نصف المجتمع وتؤثر بدرجات متفاوتة في نصفه الآخر فهي إذن قبل أن تشارك في التنمية خارج بيتها، فإنها تقوم بإعداد الجيل الذي يؤثر على التنمية في المجتمع.

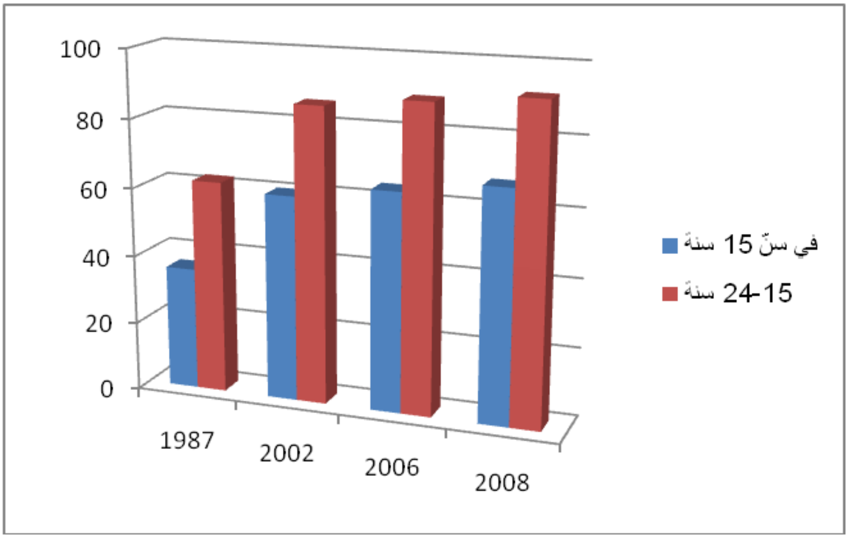
ب- بقاء الطفل: كلما زاد تعليم الأمهات زادت صحتهن وعلى الأرجح صحة أطفالهن.

منذ 1970 يعزّى انخفاض معدل وفيات الأطفال تحت سن الخمس سنوات إلى النصف في 165 دولة إلى التحسينات في تعليم النساء في سن الإنجاب.
تقل احتمالية وفاة الأطفال في طفولتهن ممن أكملت أمهاتهم تعليمهنّ الأساسي بنسبة 40% مقارنة مع الأطفال الذين لم ترتاد أمهاتهن المدارس، وتقل احتمالية معاناتهم من سوء التغذية إلى النصف فتأثير المرأة أكبر من تأثير الرجل من حيث تحسين المستوى الصحي والغذائي للأطفال وأنه كلما زاد المستوى التعليمي للمرأة زاد المستوى الصحي عند الأطفال، وهذا يؤكد على أهمية تعليم المرأة تعليما جيدا، ومن المؤكد أنه في أي بلد المرأة التي تلقت تعليما أساسيا كاملا يرجّح أن تكون أقدر على تسيير حياتها في ظل ظروف اقتصادية واجتماعية متغيرة بصورة أفضل من التي ظلت من دون تعليم.
ج. التمكين الاقتصادي: يمكّن التعليم للفتيات والنساء من الحصول على عمل أفضل وأكثر أمنا ويستفدن من المال الذي يكسبنه بإعادة استثمار ما نسبته 90% من دخلهن في أسرهن مقارنة بنسبة 30-40% فقط للرجال.
ويعتبر التأثير الاقتصادي ملموسا أيضا على نطاق كلي حيث تؤدي زيادة تعليم المرأة إلى نمو اقتصادي متزايد، فزيادة نسبتها 1 % فقط في عدد الحاصلات على تعليم ثانوي، يمكن أن تزيد نمو دخل الفرد السنوي في الدولة بنسبة 0.3% وعلى المستوى العالمي تقدم جمعية بلان الدولية لرعاية الأطفال (2008) تقديرا مذهلا فقد تمت خسارة عائدات سنوية بقيمة 92 مليا دولار من قبل 65 دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط والدول التي تمر بمرحلة انتقالية نتيجة فشلها في تعليم الفتيات بنفس مستوى الذكور وهذه الخسارة السنوية ليست أقل بكثير من مبلغ 128.7 مليار دولار المقدمة سنويا من الجهات المانحة مثل المساعدات التنموية الرسمية، مما يشير إلى أن المكاسب التي تستثمر في تعليم الفتيات موازية للاستثمار في المساعدات التنموية الرسمية من قبل الجهات المانحة(Results، 2015، PP 10-11)
حيث يعتبر إلغاء التمييز ضدّ الجنسين وتمكين النّساء من التحديات الرئيسيّة التي تواجه العالم اليوم، فعندما تتمتّع النساء بالصحّة والتعليم والحريّة في اقتناص الفرص التي تقدّمها لهنّ الحياة، ينمو الأطفال وتنتعش الدّول، ممّا يؤدّي إلى حصاد مكاسب مضاعفة للنّساء والأطفال

3- الإناث ومعدلات التحاقهن بالتعليم في الجزائر:

3-1المرحلة الأساسية: إن التعليم الأساسي يجمع بين الدراسة الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة، يتدرج فيها التعليم من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط فالمدرسة الأساسية تهدف في البداية إلى تزويد التلاميذ بأساليب التعبير باللغة العربية كما تزودهم بمعارف علمية مختلفة وكذلك استيعاب بعض المواد التي تنمي لديهم القدرات الفنية والجمالية والإحساس بقيمتها في الحياة الثقافية، وكذا تعليم اللغات الأجنبية وغيرها من المواد المختلفة التي تساعد على تكوين أجيال المستقبل وتعزيز هويتهم بما يتماشى مع القيم والتقاليد الاجتماعية والأخلاقية، التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع ومواصلة الدراسة بطريقة جيدة تمكنهم من الوصول إلى مراتب أعلى.

الشكل رقم(2): معدل الإلمام بالقراءة والكتابة إناث (%)

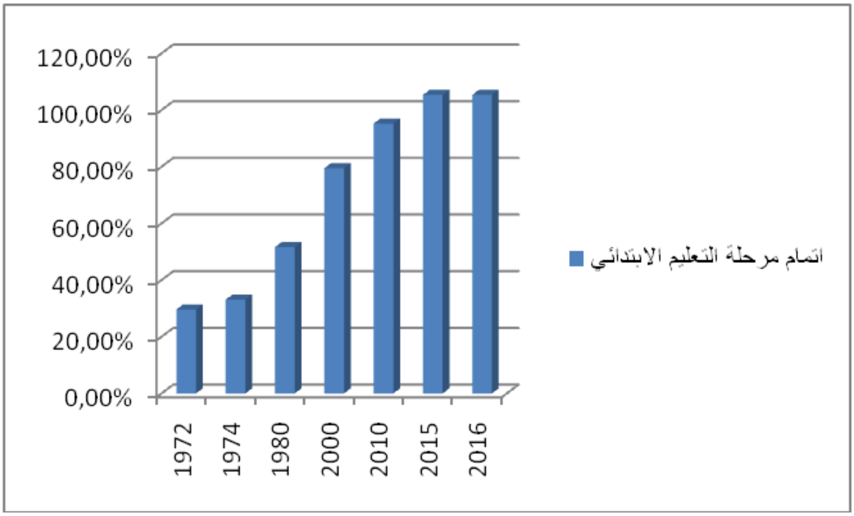


المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات البنك الدولي

معدل الإلمام بالقراءة والكتابة هو عدد الإناث في الشريحة العمرية في سن 15 سنة أو الشريحة 15-24 عاما اللاتي يستطعن (مع الفهم) قراءة وكتابة كلام موجز وبسيط عن حياتهن اليومية مقسوما على عدد الإناث في هذه الشريحة العمرية ويتضمن " الإلمام بالقراءة والكتابة" بشكل عام " مبادئ الحساب" أي القدرة على القيام بعمليات حسابية بسيطة (البنك الدّولي، 2017)

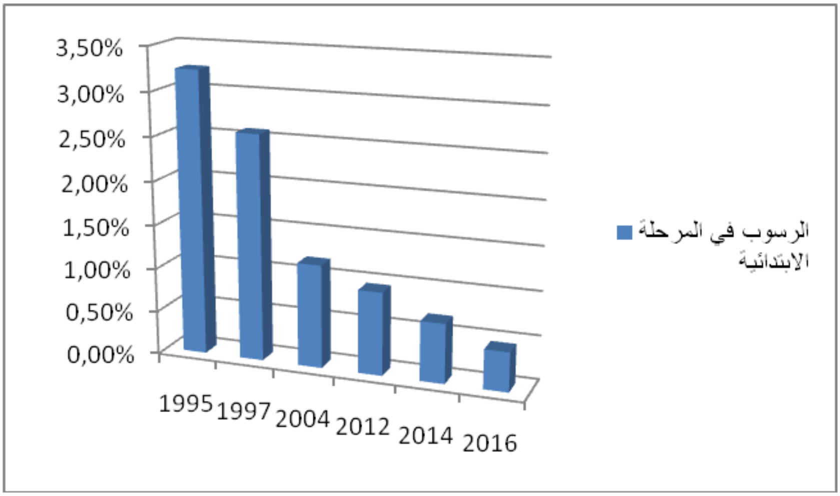
معدل الإلمام بالقراءة والكتابة في تزايد مستمر سنة بعد سنة خاصة في الشريحة العمرية (15-24 عاما) فقد ارتفع من 61.21% سنة 1989 إلى 91.73% سنة 2008.

الشكل رقم(3): معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي إناث %



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات البنك الدولي

الشكل رقم (4): معدل الرسوب المرحلة الابتدائية إناث % من إجمالي الإناث الملتحقات



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات البنك الدولي

من خلال الشكلين يلاحظ الارتفاع المستمر لإتمام المرحلة الابتدائية فبعد أن كانت النسبة 29.63%سنة 1972 لترتفع إلى غاية 105.37% سنة 2016 مع العلم أنّ نسبة إتمام مرحلة التعليم الابتدائي قد تجاوزت 100% بسبب التحاق الأطفال الذين تخطّو العمر المدرسي المقرّر

والأطفال الذّين لم يبلغوا العمر المدرسي المقرّر بمدارس التعليم الابتدائي في سنّ متأخرة أو مبكّرة/ أو بسبب إعادتهم الصفوف.
والانخفاض الملاحظ في معدل الرسوب في المرحلة الابتدائية فبعد أن كان المعدل 24.3% سنة 1995 انخفض إلى غاية 0.45% سنة 2016.
ونظرا لأهمية التعليم على مستوى الفرد والمجتمع أصبحت المرأة تسعى إلى الاجتهاد في الدراسة والتحصيل العلمي والتدريب والتأهيل ودخولها إلى المؤسسات التربوية والتعليمية، فعلى اختلاف مستوياتها تستطيع الدراسة وحتى التفوق في كثير من الأحيان على الذكور.

الجدول رقم (2): تطور نسبة مشاركة الفتيات حسب المستوى التعليمي لسنوات دراسية مختارة

الطور \ السنة		1963-1964	1973-1974	1983-1984	1993-1994	2003-2004	2013-2014
الطور 1 و 2 أساسي	الفتيات	398871	928143	1422855	2061359	2119454	3730460
	النسبة	38.01	39.06	42.64	45.65	47.02	47.68
الطور 3 أساسي	الفتيات	22358	98698	458126	706997	1083046	2605540
	النسبة	30.06	32.91	40.67	43.68	48.75	47.62

المصدر ONS : Annuaire Statistique de l'Algérie, 2014

من خلال الجدول نلاحظ التطور المستمر في نسب التحاق الفتيات بالتعليم فقد ارتفعت نسبة التحاق الإناث من 38.01% في العام 64/63 إلى 47.68 في العام 2014/2013 للطور1 و2 أساسي ومن 30.06% في العام 1963/ 1964 إلى 47.62 في العام 2014/2013 للطور 3 أساسي مع العلم أنّ الطور1و2 أساسي يتعلّق بالتعليم الابتدائي انطلاقا من السنة الدراسيّة 2003-2004 والطور3 أساسي يتعلّق بالتعليم المتوسّط انطلاقا من السنة الدّراسيّة 2003-2004.
هذا ما يدل على أن التعليم أصبح له الأثر الكبير في الحياة الفكرية والثقافية والمهنية والتي غيرت من مفاهيم الأفراد واتجاهاتهم وعلاقتهم بأبنائهم، وجعلت التعليم من أولوية الأسرة الجزائرية فأصبحت الأخيرة تتخلى عن العادات والتقاليد القديمة وبالتالي أعطت أهمية لتعليم الفتاة

2-3 المرحلة الثانوية: المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمرحلة التعليمية تهدف هته المرحلة إلى دعم المعارف المكتسبة، والتخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.

والتطور الملحوظ في تعليم البنات شكل تحولا كبيرا في تعليم المرأة في الجزائر وهو ما يؤهلها للمشاركة أكثر في الحياة الاجتماعية ويزيد من فرص تقلدها مناصب المسؤولية، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مكانتها داخل الأسرة وخارجها حيث يؤكد " زايد مصطفى" في هذا الإطار" أن مبدأ ديمقراطية التعليم وإلزاميته في التعليم الابتدائي أفل للمرأة الظروف الموضوعية للترقية الاجتماعية(مصطفى، 1986، ص258)

كما أن لتفوق الإناث على الذكور في التعليم في تصاعد مستمر عام بعد عام وهو ما يعكسه التفوق النسائي الكبير في شهادة البكالوريا وكذا حجم العزوف الذكوري عن الدراسة.

وقد توصل الباحث " عبد القادر لقجع" في دراسة ميدانية حول القيم وطرق التفكير لدى الشباب الجزائري إلى أن البنات أصبحوا أكثر حرصا على دراستهن من الذكور وذلك من أجل تحقيق غاية مزدوجة وهي التحرر من الرقابة العائلية وتجاوز الحدود المجتمعية التي تكرس السيطرة الذكورية(Lakjaa، 2007، P09)

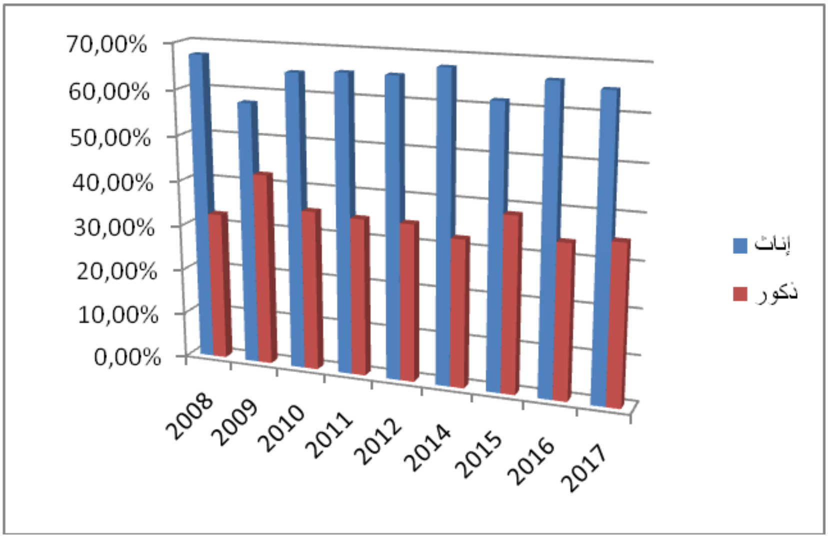
جدول رقم (3): نسبة الفتيات من عدد التلاميذ المسجلين بين 2002 إلى 2016 بالتعليم الثانوي

السنوات / عدد التلاميذ المسجلين	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
التلاميذ المسجلين	10930	112235	112313	149785	149970	152679	137880
النسبة المئوية للإناث	56.73	57.54	57.72	57.57	58.22	57.63	56.72

المصدر ONS : L’Algérie en quelque chiffres n 35-46

نلاحظ أن العدد الإجمال للتلاميذ في تزايد مستمر مع تزايد نسبة الإناث أيضا وذلك بسبب تراجع نسبة الذكور الناجحين، فالنسبة تتخطى النصف مما يجعلنا نقول أن تعليم الإناث في تحسّن داخل منظوماتنا التربوية وفي تزايد كبير حتى في نسبة النجاح.

الشكل رقم (5): نسبة النجاح في شهادة البكالوريا من 2008 إلى 2017.



المصدر: وزارة التربيّة الوطنيّة

من خلال الشكل نلاحظ التفوق المستمر للإناث على الذكور في شهادة البكالوريا بشكل واضح حيث نسبة تفوق الإناث تخطت النصف ففي بكالوريا 2008 وصلت نسبة نجاح الإناث 67.36% بينما نسبة نجاح الذكور قدرت ب 32.64%.

ونفس الشيء بالنسبة لبكالوريا 2017 نسبة نجح الإناث قدرت ب 65.03% بينما نسبة نجاح الذكور 34.97%.

أما عن سر تفوق أداء الإناث مقابل أداء الذكور في الدراسة فقد دلت المؤشرات حسب آراء المختصين بالمجال التربوي أن الإناث يتمايزن في المواد العلمية على أقرانهم الذكور، فيما ذهب البعض إلى أبعد من ذلك وقدر أن التفوق الدراسي للإناث يكاد يكون في كافة المواد التعليمية.

وتستحق هذه الظاهرة الإيجابية مزيدا من الدراسة المعمقة والتحرّي الدقيق عن دلالاتها ومؤشراتها التي بدت بوادرها تلوح في الأفق القريب وتثبت حقائق على أرض الواقع، وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في التقرير الذي أصدرته منظمة اليونيسيف في الآونة الأخيرة تحت عنوان " **التقدم من أجل الأطفال**" والذي ركز بشكل خاص على المساواة بين الجنسين في التعليم، والقضاء على التباين بينهما في كافة مراحل التعليم بحلول عام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على ضمان الوصول الكامل والعادل للفتيات إلى التعليم الأساسي الجيد والإبداع فيه.

وكشفت البيانات الخاصة بالعالم العربي أن الإناث تفوّقن على الذكور خلال العقد الماضي في جميع الميادين الأكاديمية تقريبا، وأن نسب الالتحاق بالمدارس الابتدائية للأولاد والفتيات

تتقارب مع المعدلات العالمية، فعند التحاق الفتيات العربيات بالمدارس الابتدائية فإنهن عادة يضاهين أو يتفوقن على الأولاد، وفي الأغلبية الساحقة في الدول العربية تقل أعداد الطالبات اللواتي يرسبن الصفوف عن عدد الأولاد، وحوالي ثلثي الفتيات اللواتي يقعن في الفئة العمرية الملائمة في المنطقة ملتحقات بالمدارس الابتدائية، وأكثر من 90% من الأولاد والفتيات في الدّول العربية يصلون الصف الخامس ابتدائي.

أوضح الأخصائي التربوي أحمد الهبيل أن تفوق الإناث على الذكور تشكل ظاهرة إيجابية لها دلالاتها على كافة الأصعدة والمستويات، فعندما تتفوق الطالبات في المواد العلمية بفارق ملحوظ يعني هذا اقتحامهن مجالات الهندسة والطب والعلوم والتقنيات الأخرى بقوة كبيرة، طالما شريحة واسعة من الذكور غير مبالية بمراحل التعليم الابتدائي المتوسط والثانوي ويلتفتون إلى أمور وانشغالات أخرى بعيدة عن التعليم، فيما الإناث يقبلن على التعليم بدافعية منقطعة النظير ويحاولن إثبات وجودهن وجدارتهن بالمشاركة أثناء الحصص المدرسية والمراجعة، مشيرا إلى أن الإناث لديهن قدرة على التعبير والتفاعل أكثر من الذكور في النشاط المدرسي.

وأضاف الهبيل أن تفوق الإناث على الذكور له دلالات ومؤشرات هامة في المستقبل على صعيد رفع مكانة المرأة في المجتمع، ودخولها بقوة سوق العمل لتقاسم الرجل الأعباء والمسؤوليات، وتثبت جدارتها في تبوأ المراكز القيادية العليا، وهي قادرة على الإبداع والتمايز طالما أثبتت تفوقها في كل المجالات وعلى رأسها التعليم الذي يعتبر رأس مالها وسندها في الحياة.

وتضيف الباحثة رغدة غانم أن الإناث يسجلن التزاما وانضباطا أكثر من الذكور في التعليم وبالتالي كان تفوقهنّ مستحقا وجديرا وباهرا وذلك لعدة عوامل منها العامل الاجتماعي الذي يدفعهنّ للدراسة التفوق لاسيما في ظل الاعتبارات والموازين المجتمعية، فالإناث كما هو معلوم تفرض عليهن قيود اجتماعية كثيرة منها عدم السماح لها بالاشتراك في النوادي وممارسة الألعاب الرياضية أو الخروج للأسواق والمحلّات، وهنا لا يوجد أمامهنّ سوى الانغماس في الدراسة والاجتهاد والسعي للحصول على أعلى الدرجات في المواد التعليمية.

كما تضيف الباحثة رغدة غانم أن تفوّق الإناث على الذكور راجع لعوامل اجتماعية، سياسية، اقتصادية ونفسية فالعامل الاجتماعي يتمثل بالبيئة الاجتماعية التي تعيشها الإناث بحيث يقضين معظم أوقاتهن في المنزل وبالتالي لا يجدن أنفسهن سوى أمام الدراسة والتمعن بمنهاجها، إضافة إلى أن البنات طرأ على ثقافتهن وتفكيرهنّ تطوّر كبير فلم تعد تقبل أن تكون رهينة المنزل بل أصبحت تضاهي الذكور وتطلب المساواة وحق التعليم، مع إدراكهنّ أنّ التعليم هو مستقبلهن وخروجهن من هذا المأزق الاجتماعي، وبالتالي عندما يتفوقنّ ويتعاظمنّ في التعليم فإنهن يوجهنّ رسالة إلى المجمع أنهن ليس طرف متكافئ بل طرف متميز ويستحق كافة حقوقه دون انتقاص، فالفتيات يشعرن منذ صغرهن أنهن لن يتمكنّ من العيش والتكيف في الحياة الزوجية دون الحصول على شهادة الثانوية العامة أو الجامعية ومن ثم السعي للحصول على وظيفة تشارك زوجها أعباء الحياة(كريزم، 2005).

3-3 التعليم الجامعي:

يمثل التعليم العالي قمة السلم التعليمي سواء في عصرنا الحاضر أو في العصور السابقة، فلقد أصبحت الجامعة مجالا للتخصصات المتنوعة لإعداد القوى البشرية العالية المستوى.

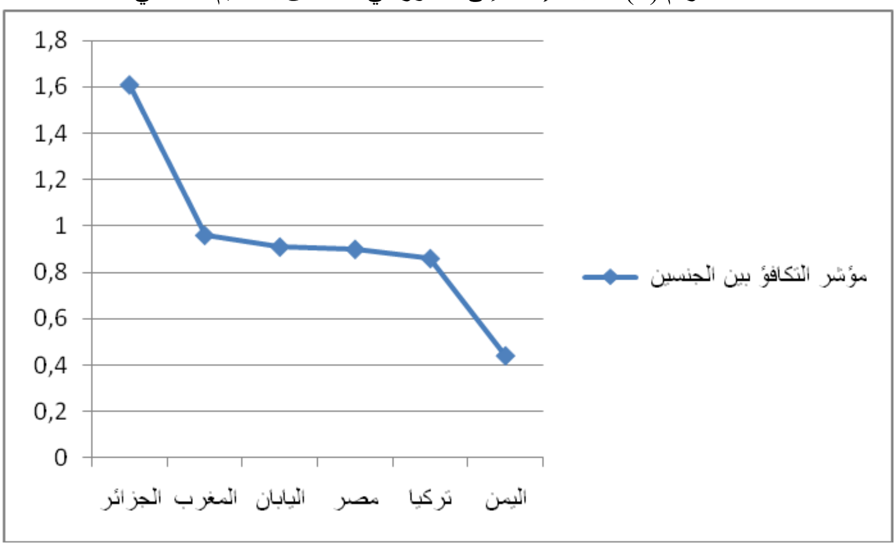
أ- التحاق النساء بالجامعات على المستوى العالمي: الوضع الجزائري.

تمكّنت الجزائر من تحقيق مواءمة ناجحة على صعيد تهيئة فرص تعليميّة واسعة تراعي المساواة وتكافؤ الفرص بين الذكور والإناث وذلك من خلال سياسة تعليميّة طموحة ّتعتمد على إجراء عديد من الإصلاحات لسدّ الفجوة.

وقد تمكّنت الجزائر من قطع شوط كبير في هذا المجال تحقّقت فيه المساواة وتكافؤ الفرص التعليميّة أمام الجنسين.

وقد ترجمت هذه الإنجازات في التقرير العالمي للفجوة بين الجنسين لعام 2016 من خلال النّسبة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الجامعي فحصلت الجزائر على 1.61 كقيمة لمؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم الجامعي متقدّمة بذلك على بعض الدّول منها: المغرب(0.96)،مصر(0.9)، اليابان (0.91)، تركيا (0.86)،اليمن(0.44)

الشكل رقم (6): نسبة الإناث إلى الذكور في الالتحاق بالتعليم الجامعي



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معطيات التقرير العالمي للفجوة بين الجنسين

ب مرحلة التدرّج:

الجدول رقم (4): عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج من 2008-2009 إلى 2012-2013

	2009-2008	2010-2009	2011-2010	2012-2011	2013-2012
عدد الطلبة	1048899	1034313	1077945	1090592	1124434

المسجلين					
منهم بنات	619649	613565	641530	654323	680953
نسبة البنات%	59.08	59.32	59.51	60	60.56

Source : ONS annuaire statistique de l'Algérie n 30. 2014

على غرار باقي مراحل التعليم تطور التعلم العالي في مختلف جوانبه ومن الناحية البشرية، وهذا ما نلاحظه في تطور نسبة الفتيات في مرحلة التدرج فهي فاقت 50 % في كل المواسم الجامعية، فبعدما كان العدد الإجمالي 2725 طالب فقط في الموسم 1962-1963 تجاوز العدد سقف المليون طالب خلال الموسم الجامعي 2012-2013 وبعدما كان عدد الطالبات 576 طالبة في الموسم الجامعي 1962-1963 أصبح العدد 680953 طالبة في الموسم الجامعي 2012-2013 بنسبة مئوية 60.56% طالبة حيث هناك تطور مستمر لطالبات مرحلة التدرج موسم بعد موسم.

الجدول رقم(5): تطور المتحصلات على شهادات التعليم العالي

الموسم الجامعي	مجموع المتخرجين	عدد المتخرجات	نسبة المتخرجات%
2000-1999	52804	29318	55.52
2001-2000	65192	37195	57.05
2002-2001	72737	41154	56.6
2003-2002	77972	44345	56.9
2010-2009	199767	129878	65.01
2011-2010	246743	159678	64.71
2012-2011	233879	147409	63.03

المصدر: من 1999-2000 إلى 2002-2003: طفياني مليكة: واقع المشاريع التعليمية الموجهة المرأة في الجمهورية الجزائرية.

2009.2010 De 2011-2012 annuaire statistique de l'algerie n30, 2014.

لقد أدى التطور في تعداد الطلبة عموما والطالبات خصوصا إلى تضاعف عدد المتخرجين الحاملين لمختلف الشهادات الجامعية فعلى سبيل المثال كان العدد 759 متخرجا سنة 1970 ليصبح 121905 متخرجا سنة 2007 منهم 74431 متخرجة

تأتي الفتيات في المرتبة الأولى من حيث نيل الشهادات الجامعية فهي في تطور مستمر حيث بلغت 55.52% في الموسم الجامعي 1999-2000 لترتفع إلى 63.03% في الموسم الجامعي 2003-2002

ج- مرحلة ما بعد التدرج:

الجدول رقم (5): تطور المسجلات في التعليم العالي لما بعد التدرج

الموسم الجامعي	مجموع المسجلين	عدد المسجلات	نسبة المسجلات%
2009-2008	54924	26366	48
2010-2009	58945	28342	48.08
2010-2011	60617	29129	48.05
2011-2012	64212	31434	48.95
2013-2012	67671	33890	50.08

Source : ONS annuaire statistique de l’Algérie, N 30 2014

انتقل العدد الإجمالي للطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج من 54924 طالب في الموسم الجامعي 2008-2009 إلى 67671 طالب في الموسم الجامعي 2012-2013.

ونفس الشيء بالنسبة للفتيات فقد ارتفع عددهن من 26366 طالبة في الموسم الجامعي 2008-2009 إلى 33890 طالبة خلال الموسم الجامعي 2012-2013.

ومقارنة بإجمالي المسجلين تتوزع الطالبات بنسبة 48% في الموسم الجامعي 2008-2009، 48.05% في الموسم الجامعي 2010-2011 لترتفع إلى 50.08% في الموسم الجامعي 2012-2013.

نتائج الدّراسة:

عرفت المرأة الجزائرية بعد الاستقلال تطورا ملحوظا في وضعها التعليمي، كما توسعت مشاركتها في الحياة الاجتماعية والوطنية، وهو ما تعكسه الإحصائيات ومؤشرات الواقع، فقد شهد تعليم المرأة تطورا كبيرا، وتعزز وجودها في مختلف أطواره ومستوياته.

فانطلاقا من الدّراسة الإحصائية لمتغيّر تعليم المرأة الجزائريّة، والذّي اعتمدنا فيه على مختلف المعطيات الإحصائية المستمدّة من الدّيوان الوطني للإحصائيات ووزارة التربية الوطنيّة وبعض التقارير العالميّة توصلنا إلى النتائج التاليّة:

1- القضاء على فجوة النوع الاجتماعي في التعليم الابتدائي والثانوي وذلك لصاح الفتيات حيث بلغ مؤشّر التكافؤ بين الجنسين 1.04 في التعليم الثانوي
2- ارتفاع معدّل الإلمام بالقراءة والكتابة من 35.83% سنة 1987 إلى 67.54% سنة 2008 في سنّ 15 سنة ومن 62.21% سنة 1987 إلى 91.73% سنة 2008 في سنّ 15-24 سنة، ممّا أدّى إلى تطوّر معدّل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي لترتفع من 29.63% سنة 1972 إلى 105.73% سنة 2016 مع انخفاض معدّل رسوب الفتيات في نفس المرحلة التعليميّة لينخفض من 3.24% سنة 1995 إلى 0.45% سنة 2016
3- تطوّر نسبة مشاركة الفتيات في التعليم المتوسّط من 30.06 للسنة الدراسية 1993-1994 إلى 47.62 للسنة الدّراسيّة 2013-2014
4- كما نشير إحصائيات 2015-2016 أنّ نسبة الإناث في التعليم الثانوي بلغت 56.72%علما أن نسبة نجاح الإناث في امتحان شهادة البكالوريا بلغت 65.03% مقابل 34.97% لدى الذكور
5- أمّا فيما يخص التعليم الجامعي بلغ مؤشّر التكافؤ التعليمي 1.61 لصالح الإناث، حيث بلغت نسبة المسجلات في المستوى الجامعي 60.56 للموسم الجامعي 2012-2013 لترتفع نسبة المتحصّلات على شهادات التعليم العالي من 55.52% في الموسم الجامعي 1999-2000 إلى 63.03% للموسم الجامعي 2011-2012 ونسبة 50.08% بالنسبة للمسجلات في التعليم العالي لما بعد التدرّج للموسم الجامعي 2012-2013
6- إنّ الاستثمار أكثر في تعليم الفتيات يضاعف إلى حدّ كبير الصالح الشخصي والاجتماعي، فعندما يكون الأهل والأمهات بشكل خاص متعلّمين فإنّ أولادهم بنات وصبيان يكونون في صحّة جيّدة ويتناولون غذاء أفضل، ولديهم فرصة أكبر للالتحاق بالمدرسة وإبلاء البلاء الحسن فيها، يشكّل الاستثمار قي تعليم البنات أحد أفضل الطرق للضمان بأنّ الأجيال المقبلة ستكون متعلّمة.

خاتمة:

تكتسب مشاركة المرأة في الميدان التعليمي أهميّة بالغة من المنظورين الاقتصادي والاجتماعي، حيث يعتبر التعليم وسيلة لمكافحة الفقر ورفع المستوى المعيشي للسّكان، عبر ما يفسحه من دعم لميزانيات الأسر، كما تكمن أهميّة تعليم المرأة في الفرص التي يتيحها لتوسيع أفاقها وتحقيق ذاتها وصقل مواهبها.

أولت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال عناية كبيرة للتعليم، منتهجة بذلك سياسة مجانية وديمقراطية التعليم وإلزاميته في المراحل الدراسية الأولى. وقد أثمرت هذه السياسة بارتفاع قياسي في معدل التمدرس، وانخفاض معدل الأمية وانتشار واسع للتعليم في جميع مناطق الوطن.فقد شهد تعليم المرأة في الجزائر تطوّرا غير مسبوق على المستويين الكمّي والكيفي،سمح بتهيئة فرص تعليميّة واسعة للإناث وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين الذكور والإناث،فمن خلال ما حققته المرأة الجزائريّة من انجازات ونجاحات في مجال التعليم تحديدا

أدّى إلى تحوّل كبير في مكانتها الاجتماعيّة سواء داخل الأسرة أو على مستوى المجتمع ككل، وتقييما للوضعية التعليمية للبنات نصل إلى أن المعطيات السابقة تبين أن الفتيات تنجحن أكثر من الذكور في جميع مستويات وتخصصات التكوين مما يؤكد على اختفاء الاختصاصات الموجهة للذكور أو الإناث حيث اقتحمت النساء جميع المادين في مناصب العمل.

قائمة المراجع:

1.البنك الدولي(2017). www.albankaldawli.org.

2.تقرير التنميّة البشريّة(2006)، ما هو أبعد من الندرة القوة والفقر وأزمة المياه العالميّة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

3.تقرير المرصد العربي للتربية. (2012). التربية التعليم في الوطن العربي.

4.الحملة العالمية للتعليم وصندوق Results التعليمي(2015). إنهاء أزمة التعليم

5.زايد مصطفى(1986). التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1982. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

6.طالب محمد لطيفة السبتي(2017). اثر المساواة بين الجنسين في التعليم على النمو الاقتصادي في الجزائر والاردن 1980-2014. مجلة دراسات وابحاث في العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 29.

7.طفياني مليكة، واقع المشاريع التعليميّة الموجّهة للمرأة في الجمهوريّة الجزائريّة، منظمة المرأة العربيّة.

8.عوفي مصطفى(2003). الوضع الاجتماعي للمراة العاملة في القانون المعاصر. رسالة دكتوراه دولة في علم الاجتماع: جامعة منتوري قسنطينة.

9.غزال اسيا(2014). التنمية البشرية للمراة العاملة ودورها في التنمية الاجتماعية. دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع: كلية العلوم الاجتماعية والانسانية باتنة.

10.محمد كريزم(2005). تفوق الاناث على الذكور...دلالت ومؤشرات. الحوار المتمدن العدد 1250.

11.Abdelkader lakjaa .(2007) .la jeunesse Algerienne entre valeurs communataire et aspération sociétaires . centre de documentation économique et social: Alger.

12.WORLD ECONOMIC FORUM.(2016),the global gender gap report.

جدلية العلاقة بين المضمون السوسي ثقافي والدور السياسي؛ دراسة اسطوغرافية للقبيلة الجزائرية

A dialectical relationship between the content socio-cultural and political role; An histhographical study of the Algerian tribe

د.بن الطاهر حمزة، المركز الجامعي سي الحواس بريكة-الجزائر

Dr:Bentahar Hamza, University Center Si Al-Hawas, Barika-Algeria

ملخص: لم يستطع المضمون السوسيوثقافي والعمق الجينيالوجي ولا حتى البعد الاثني إبقاء القبيلة ضمن حيز التفاعلات الاجتماعية المحدودة الجغرافيا والتاريخ يعيد فقط إنتاج البنية القبلية في مضمونها الاجتماعي وفي علاقة الفرد بمحيطه، بل تعدته إلى ممارسة ادوار وظيفية أخرى في ظل الدولة الوطنية. حيث تعدى النظام القبلي مجاله الاجتماعي والثقافي إلى ما هو سياسي، تغير فرضته نواميس وتجاذبات الدولة القائمة في مقابل نظامها الهش الذي أضحى رهين سيرورتها السياسية والاقتصادية.

وبين الإرث الاسطوغرافي والأدبيات الكولونيالية، تأتي الورقة البحثية كمقاربة سوسيولوجية لفهم علاقة القبيلة بوصفها تنظيمًا اجتماعيًّا يتميز بالتركيب والتعقيد بالفاعل السياسي و أطر توظيفها في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: القبيلة، السياسة، السلطة، المضمون السوسيوثقافي، العصبية القبلية.

Abstract: The histhographical content could not and genealogical not even the ethnic dimension keep the tribe into social interactions within the limited geography and history only restores the tribal structure of production in its social content and in the individual's relationship with its surrounding, but beyond it into other functional roles in the light of the national state. Where the tribal system exceeded the social and cultural scope to what is a political, change imposed by the laws and enticements of the existing state in exchange for its fragile system, and has become depends on the political and economic tracks.

And between histhographical legacy and colonial literatures, research paper as sociological approach to understand the relationship of the tribe

as a social organization Characterized by composition and complexity with the political actor and frameworks employed in Algeria.
Keywords: tribe, politics, power, content socio-cultural, asabiya(social cohesion)

مقدمة:

يضعنا الطرح العلمي عند مُسائلة مقولات تفكك وانتهاء البناءات التقليدية في ظل الدولنة والعصرنة التي تشهدها المجتمعات الحديثة أمام معضلة امبريقية كبرى، وذلك في مستهل تناول ممارسات وسلوكات الأفراد، التي لا يقتصر منبعها على المكونات الخاصة للأفراد بل يطفو عليها –خاصة في مجتمعنا- العديد من سمات التعصب والانتماء إلى مجالات اجتماعية معينة يمثل فيه المعطى القبلي السيميائة الكبرى لها، دلالتها استظهار خطابات الجهوية والعروشية والقرابية.....في محطات عديدة ومتكررة كالانتخابات والمطالبات السياسية.

حقيق علينا الاعتراف بانحصار المجالات الحيوية للقبيلة خاصة السياسيُ منها إلى حدود إعادة إنتاج قيم سوسيو-ثقافية ملائمة و متكيفة لأفرادها في ظل الوضع الجديد لها، ما يشرع للاستفهام السوسيولوجي الذي يجب استنطاقه: "هل استطاعت الدولة الوطنية حقاً تفكيك مرتكزات المجتمع القبلي خلال مشروعها التغييري إبان عقود التمدن والعصرنة.

لقد أثبتت الدراسات - خاصة الدراسات والبحوث الكولونيالية- الدور الوظيفي الذي لعبته القبيلة في الجزائر في القرون القليلة الماضية، والذي من خلاله استطاعت افتكاك عوامل البقاء والاستمرارية في ظل ظروف عصية على المواجهة والمغالبة، وتمكنت من إعادة إنتاج بناءها القبلي ونظامه السياسي والاجتماعي الذي استطاع لفترة ليست بقصيرة تنظيم حياة الأفراد و الحصول على الشرعية الكاملة من خلال قبولهم بها.

بعد الاستقلال ظهر توجهان فكريان إزاء موضوع القبيلة في الجزائر؛ أولاهما اتجاه يرى ضرورة القضاء على هذا البناء التقليدي لأنه ارث استعماري لا يمكن له العيش في ظل مشروع الحضارة والتمدن. وآخر يطالب ولو ضمنياً بالتمسك به كمرجع للعادات والتقاليد والأعراف شرط إيجاد حالة توافقية بين القبيلة والدولة. وبين هذا وذاك لم تستطع الدولة الوطنية القضاء على البناء القبلي تماماً، بل اضطرت في الكثير من الأحيان للتعامل معه لِمَ له من تأثير على أفرادها يفوق أحكام الدولة الوطنية ونواميسها (كالعروش في بلاد القبائل)، الأمر الذي اجبرها على أخذ هذا المعطى في استراتيجياتها وخططها؛ كالتقسيمات الإدارية والتشريعات العقارية ومقتضيات التنمية الوطنية، والدخول ولو بصورة غير مباشرة في إيجاد حالة التوازن بين ما تفرضه مقومات الدولة الوطنية و ما يقتضيه هذا البناء القبلي.

وبعد سنوات التعددية السياسية في الجزائر تحول النظام القبلي إلى فاعل حقيقي تظهر تجليات دوره السياسي بكل وضوح ، دوراً يُغازله النظام ونخبه، وفي ظل ذلك يتخاطب الطرفان بيسر وببساطة بعيداً عن النصوص القانونية والخطاب الرسمي لهما. وهذا الدور تكرس فعلياً نتيجة

عدة عوامل كإهمال المؤسسات السياسية الشرعية، شخصانية الممارسات السياسية، وكذا فشل المنظومة السياسية في احتواء مطالب الأفراد وحاجاتهم.
والجدير بالذكر في هذا السياق أن الاشتقاقات المتفرعة من القبيلة (كالقبلية أو النزعة القبيلة) لم تبق حبيسة الإطار المفاهيمي المتولدة منه، بل تعدته إلى استخدامات عديدة في مجال العلوم الاجتماعية والسياسية، حيث يتم اليوم تداولها على نطاق أوسع للدلالة على السلوكات ذات أبعاد تحيزٍ وتعصبٍ.
ومنه تناولت الورقة البحثية موضوع القبيلة تناولاً اسطوغرافيا يُعنى بتتبع محطات سوسيوتاريخية للقبيلة الجزائرية وتغير أدوارها الوظيفية بدلالة الظرف والزمن إنبنت على ثلاث محاور أساسية؛ محور يتعلق بأتون المعالم الضبطية لمفهوم القبيلة في سياقات الفكر السوسيولوجي، ومحور ثاني بعنوان (معالجة تغير دور القبيلة في الجزائر في خضم مقتضيات التغير الاجتماعي) يُعالج فيه مؤشرات التغير الاجتماعي للقبيلة (السكان السلطة دور المرأة...الخ) ومحور أخير يُعالج الدور السياسي للكتل الاجتماعية بين النظام القبلي ونظام الدولة الوطنية؛ وهي عبارة عن جدلية فرضتها نوازل الحياة المدنية في الجزائر. ثم الخروج بنتائج وتوصيات.

1- الفهم السوسويولوجي للقبيلة:

تُعتبر المعالجة الاجتماعية لموضوع القبيلة من المعالجات الصعبة والعصية على الاحتواء والتمكين، لا لغرابة الموضوع وشح المنهج والمادة العلمية الذي تقتضيه الدراسات الاجتماعية بل بتعقد مناحي النظام القبلي وتوسعه، الأمر الذي يستدعي عديد التناولات المعرفية؛ الانتربولوجية، الثقافية، الاثنية والسوسيولجية. ونحن إذ نختار جانباً من هذه الجوانب المعرفية، ليس لأننا نمايزها عن غيرها بقدر ما هي مراعاة للمقال والزمن المتوفر لهاته الدراسة.
القبيلة أو (tribe) بالانجليزية هي جماعة من الناس تنتمي في الغالب إلى نسب واحد يرجع إلى جد أعلى أو اسم حلف قبلي يعتبر بمثابة جد، وتتكون من عدة بطون وعشائر. غالبًا ما يسكن أفراد القبيلة إقليما مشتركًا يعدونه وطنًا لهم، ويتحدثون لهجة مميزة، ولهم ثقافة متجانسة أو تضامن مشترك (أي عصبية) ضد العناصر الخارجية على الأقل. ويعرفها قاموس المصطلحات الاجتماعية(الشامل) بميزاتها؛ فهي جماعة ذات تماثل ثقافي واعي، ومجتمع تستند عضويته إلى كل القرابة، وهي أيضاً نسق في التنظيم الاجتماعي يتضمن عدة جماعات محلية مثل القرى والبدنات والعشائر، وتقييم القبيلة في العادة إقليماً معيناً وتسود بينها ثقافة مشتركة ولغة واحدة وإحساس قوي بالتضامن والوحدة....تضامن لا شعوري تُمليه رابطة القرابة والدم(مصلح احمد الصالح، 1999، ص570). ومن منطلقات القرابة والدم والثقافة المشتركة والسلطة البترمونالية التي تجمع السياسي بالاجتماعي، فنحن بصدد تناول التركيبات الاثنية على حيز جغرافي معين يسهم في خلق تكتل اجتماعي موحد حول راسب سوسيو ثقافي أصيل ومحوري يجمعهم، الأمر الذي جعل من القبيلة محور الدراسات القديمة المتجددة، ليس في ميدان السوسيولوجيا فحسب بل ما أنتجته القبيلة من بناء اجتماعي استجلب العديد من البحوث التاريخية الميثيولوجية و الانتربولوجية الاثنية. وساهم في بعث تيارات أكاديمية قوية في أوربا (كتيار الاستشراق) الذي

يُعنى بفهم الحياة القبلية الغربية وفك طلاسمها و تقديمها كمادة علمية جاهزة للمقاربات الانتبرولوجية و الاثنية للأكاديمية الغربية، ولعلّ القبيلة أنتجت مواضيع بحث أجمعت كلها على خصوصية نُظمها وتفرد أدواتها الاجتماعية، حيث وفي ظل تجاذبات الرسوخ ورهانات البقاء استطاع النظام القبلي خلق آليات وميكانيزمات افتك بموجبها ضمان البقاء والسيرورة ، بل و إعادة إنتاج نفسه وإنتاج البنية القبيلة بعمقها الجينيالوجي والسوسيوثقافي لفترات ممتدة عبر الزمن.

لقد استعملت الكتابات الفرنسية مصطلح (القبيلة) بكثرة خصوصاً في كتابات **دوركهايم** و**موس** في محاولتهما تصنيف المجتمعات البدائية. كما استعمله عالم الاجتماع الانجليزي **رادكليف براون** في دراسته لقبائل استراليا الغربية، بالإضافة إلى عالم الأمريكي **غيفورد** 1916. إلا أن أهم دراسة تناولت موضوع التشريح القبلي هي دراسة **ليفي ستراوس** التي نشرت نتائجها في كتاب "الانتربولوجيا التركيبية"1963(محمد نجيب بوطالب، 2002، ص56 - 57).

كما يمكن اعتبار تحديد الإطار الاجتماعي العام الذي وضعه الانتربولوجي **ايفانز بريتشارد** - تلميذ **مالنوفسكي** - للقبيلة من المراجع الأولية لفهم البناء القبلي حين يرى **برتشارد** البناءات والنظم القبلية تختلف من قبيلة إلى أخرى، تتحكم فيها معطيات ومعايير حددها في العديد من المعطيات كالمعطى الايكولوجي، الثقافي، المعاشي، والسياسي الذي على أساسه يتحدد نوع البناء.

في دراساته المقارنة لقبائل (النوير) بالسودان التي تسكن المرتفعات هرباً من الفيضانات وقبائل (البربر) التي تسكن أعالي الجبال طلباً للأمن؛ أفرد **برتشارد** للمعطى البيئي أهمية في اختلاف بناءات القبيلة الاجتماعية، كذلك اختلاف السلوك الثقافي بين القبائل الإفريقية التي تأكل الميتة والقبائل العربية الإسلامية ذات السلوكات المتشابهة، كما أن العلاقات الاجتماعية –حسبه دائماً- داخل القبيلة تتحدد على أساس النشاط المعاشي الذي يميز بين امتهانها الرعي وامتهانها النشاط الفلاحي. ولقد أفرد **برتشارد** أيضاً جانباً مهماً في تشخيص الحالة القبلية على أساس سياسي ، يعبر عنه علاقتها بالدولة الحاكمة، فالقبائل (المغاربية) التي رغم سكنها الجبال لم تكن غائبة عن رحاب الولاءات للدولة الحاكمة بعكس قبائل (النوير) التي كانت مستقلة سياسياً تماماً(محمد نجيب بوطالب، 2002، ص60-61). ورغم الاختلاف في المضامين السوسيوثقافية للقبائل يبقى عامل النسب وشبكة المصاهرات أساس تكون وتوحد هذا النوع من البناء الاجتماعي.

دشن **عبد الرحمان ابن خلدون** تياراً فكرياً يجمع بين العصبية و تركيبة البناءات الاجتماعية، صاغ فيه مناهج وأدوات تحليل ورؤى معرفية أسهمت في بلورة براديغما متميزة تمثل أساس فهم مقومات البناءات الاجتماعية خاصة العربية منها، يُرجِع **ابن خلدون** أساس تكون البناء القبلي واستمراره إلى العصبية التي لا يراها على أساس الروابط الدموية -النسب- (كما حددها الانتربولوجيون الكلاسيكيون)، حيث النسب في معناه الضيق لا يعدو أن يُكون مُعطىً وهمياً لا يصمد أمام واقع الاختلاط وعلاقات الجوار والتعايش في المكان، أما الإطار الحقيقي للقبيلة عند **ابن خلدون** فهو النسب في معناه الواسع والرمزي(ابو زيد عبد الرحمان بن خلدون، د س، ص130- 131).

لقد جذب البناء الاجتماعي القبلي باحثي و مفكري المرحلة الاستعمارية بما تفرد به من خصوصية نظمه الاجتماعية وبناءاته الضمنية، لقد سعى **روبير مونتاني R.Montagne** إلى تشكيل نسق نظري حاول عن طريقه فهم طبيعة الآليات المعتمدة في الحفاظ على التوازنات الاجتماعية، فالقبيلة عند **مونتاني** لا تتحدد بانتمائها إلى جذع مشترك فقط بقدر ما تتحدد وفق العادات والتقاليد وأساليب العيش الموحدة كتمحورها حول سوق أسبوعية أو ضريح ولي(ابو زيد عبد الرحمان بن خلدون، د س، ص57). ومن منطلقات **مونتاني** صاغ **جان بيرك** افتراضاته لدراسة القبائل (المغاربية) حين أكد على رابطة المكان غير أن طرحه للقبيلة باعتبارها بناء اجتماعي كلي لا يمكن فهم عنصر من عناصره دونما ربطه ببقية العناصر الأخرى . لقد استطاع **جان بيرك** في هذا السياق أن يوظف علم الاجتماع الدوركاهيمي الوظيفي في دراساته حول مجتمعات المغرب العربي، وهذا ما جعله يفسح المجال للفهم والتفسير أمام مستويات متعددة بما فيها العادات والأعراف والرموز الجماعية والقيم والمعتقدات الدينية وصولاً إلى الاقتصاد والايكولوجيا، فاعتبر أن هذه العناصر متفاعلة فيما بينها لتُشكل نظاماً أو نسقاً اجتماعياً وهو ما جعل **جان بيرك** يشك في فكرة السلالة الواحدة المتأتية من الجد المشترك التي روّج لها بعض الانتربولوجيون الكلاسيكيون، فالسلالة الواحدة تخفي تنوعاً كبيراً في أصول السكان، لذلك أوضح أن الالتجاء إلى الجد المشترك ما هو إلا مجرد وهم، وفسر هذا الوهم بالانتشار المبكر لفروع قبيلة أساسية في سائر مناطق بلاد المغرب(محمد نجيب بوطالب، 2002، ص126).

ويبقى مفهوم القبيلة محط تداول وتجاذب إما في موطنه الأصلي في دراسة الكتل الاجتماعية المنعزلة وتفاعلاتها وعلاقاتها الاجتماعية في حيز البناء القبلي، أو تصدير المفهوم إلى مجالات بحثية أخرى. حيث أن (القبلية tribalisme) والنزعة القبلية (tribalisation) مفاهيم أخذت موقعها من التداول في تصور لولاء الأشخاص وتغليب هوياتهم وما ينعكس عنها من تنميط لسلوكاتهم.

2- معالجة تغير دور القبيلة في الجزائر في خضم مقتضيات التغير الاجتماعي:

يمتد موضوع القبيلة في الجزائر إلى القرن الرابع قبل الميلاد حين كانت الزعامة محصورة في عائلة واحدة، فمثلاً سيطرت قبيلة (مسيلس) على (نوميديا) طيلة ثلاث (03) قرون و عائلة (ماسينيسا) تزعمت هذه القبيلة تقريبا في نفس الفترة(مجبري سلمة، مجبري حسان، 2016، ص328). أما في القرنين الخامس والسادس ميلادي فقد أشارت الدراسات والأبحاث إلى وجود ثلاث قبائل كبرى هي مصمودة، صنهاجة ، زناتة ...وبامتهان الزراعة والرعي تحولت الأرض إلى جزء من حياة أفراد القبيلة وسر بقاءهم، الأمر الذي يفسر صمودها ضد ويلات الاستعمار وسياساته(مجبري سلمة، مجبري حسان، 2016، ص328).

كل(بايلك) كان مقسماً إدارياً إلى عدة مناطق، كل منطقة يترأسها قائد، كل قائد كانت له سلطة على قبيلة أو عدة قبائل، كل قبيلة أو عشيرة كان يترأسها شيخ أو مجلس من الشيوخ سمي **جماعة**، كل جماعة كان يعينها أرباب العائلات، العائلات كانت على العموم عائلات ممتدة و رب العائلة كان عادة الأكبر سناً، كل رب عائلة كان مسؤول أمام الجماعة ويبدو أن هذا النظام

كان يسود الريف دون المدينة التي كانت مكونة من فئات، أما في الريف أين يعيش معظم سكان الجزائر فان البناء الاجتماعي لم يتغير، فالبناء الاجتماعي للقبيلة المسيطر أبقى القبيلة كما كانت دائماً الوحدة الاجتماعية والأساسية التي كانت مقسمة إلى عشائر وبطون وقد سُميت **بالدوار** أو **المشتى**، كل دوار أو مشتى كان مقسماً إلى العائلات الأبوية الممتدة، كل عائلة ممتدة كانت هي الجماعة الاجتماعية التي يتم فيها التفاعل الاجتماعي الأساسي، أما على مستوى القبيلة فان شيوخ القبيلة (الجماعة) هم الذين كانوا يأخذون القرارات الاقتصادية والسياسية، لقد توسطت الجماعة الصراع الداخلي وكانت هي المُحاور والمُدافع والمُقرر في المسائل الخارجية، وحتى الضرائب التي فرضها الأتراك على هذه القبائل كانت تقسم على العائلات من طرف الجماعة، أما إذا هُددت مصالح القبيلة وفشلت الحوارات السياسية تلجأ في معظم الأحيان القبيلة أو القبائل إلى استعمال القوة ولو كان الخصم الدولة.

وفي عهد الاستعمار كانت المقاومة منتظمة على أساس قبلي ولأسباب عديدة اهتم الاستعمار بالقبيلة الجزائرية التي شكلت المادة الخام للبحوث الكولونيالية، ولنا أن نستحضر صورة الباحث الضابط المكلف ليس فقط بالمعلومات الجغرافية الطبوغرافية ولكن أيضاً الاثنوغرافية عن مناطق مرور الحملات الفرنسية. وطول الفترة الاستعمارية حافظت القبيلة على دورها الاجتماعي، السياسي والثقافي، فوفق آلية التضامن الاجتماعي استطاعت أن تحافظ على الوحدة الاجتماعية للإفراد وتذليل العوائق اليومية للحياة القبلية، وسيطرت مفاهيم (التويزة)*، (الوزيعة)*، تايرزا وهو دعوة للتضامن من اجل الحرب، و(تامكرا) للحصاد، و (إرواتن) لعملية الدرس، و(السلكت) أي لصدقة أو معروف...إلى آخره من مفاهيم التعاون والتضامن، الأمر الذي أدى بالاستعمار الفرنسي إلى استجلاب خطاباً انتروبولوجياً مزدوجاً لمفهوم القبيلة، إما لإضعافها وإحكام السيطرة على مجالها الإقليمي، أو لاستغلال نعارتها سلبياً لتفرقة كل إمكانات المقاومة في جميع إشكالها(خداوي محمد، 2014، ص178).

ولعل سعي الاستعمار للسيطرة و القضاء على كل أشكال المقاومة القبلية وجه جهوده نحو هدم البناء القبلي القائم وتعويضه بآخر أكثر هشاشة، يشير في هذا الصدد **أريب مختار** أن الاستعمار الفرنسي عمد إلى القضاء على الارستقراطية التقليدية القبلية وساهم في نشأة نخبة جزائرية جديدة في الوسط الحضري منذ 1900، فكبار النخبة الجزائرية التي كان يمثلها شيوخ القبائل الجزائرية القوية لم يتم تعويضها من البنية القبلية، ولم ينج سوى بعض العائلات الصوفية والعروشية القوية في الجنوب، ويشير إلى تحول مراكز القوة في صناعة القرار من الريف إلى

---

* - تويزة (بالأمازيغية:ثويزي) ومعناها التعاون هي موروث ثقافي أمازيغي جزائري يتم فيه تجمع وتعاون جماعة من المجتمع أو القرية من أجل المساهمة في انجاز عمل خير أو مساعدة محتاجين أو فقراء أو بناء منزل لشخص أو مسجد أو جني حقول القمح وأشجار الزيتون،(ويكيبيديا)

* - الوزيعة (بالأمازيغية:tamechret ثمشرط) هي عادة يقيمها أمازيغ الجزائر وخصوصا في شهر رمضان حيث يقومون بذبح عدد من الأبقار يشترك الأهالي في شرائها ويتقاسمون لحمها في الاخير حتى يكون اللحم في متناول الجميع والفقراء الذين لا يشتركون يحصلون ايضا على حصتهم من اللحم ما يجعل هاته العادة تكافل اجتماعي اكثر منها شيء آخر وتعتبر موروث ثقافي للامازيغ.(ويكيبيديا)

المراكز الحضرية بفعل ضعف الفلاحين في مواجهة النظام الكولونيالي وفرض نموذج مجتمع موازي(Arib Mokhtar, 2006, p 69).

وأثناء ثورة التحرير الكبرى في سنواتها الأولى و رغم ما جاء به بيان أول نوفمبر عن إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية تنصهر فيها كل الكتل الاجتماعية، إلا أن جيش وجبهة التحرير الوطني تعامل مع القبيلة كبناء اجتماعي متميز له خصوصية ذاتية، ما فرض عليه احترامها وأخذها بين الاعتبار في وضع استراتجياته والياته التحررية، وانتظم جيش التحرير على أساس القبائل وفي بعض الأحيان نجد كتائب بكاملها تتكون من أفراد قبيلة واحدة.

بعد الاستقلال ظهر في الجزائر واقعاً اجتماعياً واقتصادياً فرض ما يُسمى بالتسيير الذاتي للعقار الزراعي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، وما هو إلا العودة الطبيعية للقبائل إلى أراضيها الأصلية، وبالتالي إعادة إدماج التضامن الاجتماعي بالأرض الجماعية بعد طلاق دام 130 سنة(مجبري سلمة و مجبري حسان، 2016، ص328). لقد استند بناء الدولة الوطنية في الجزائر على مقولات الشرعية الثورية، وكان الخطاب الإيديولوجي الرسمي مضاد للقبيلة، الذي وضع على الأقل الخطوط العريضة لعلاقة القبيلة بالدولة الوطنية، الأمر الذي رشح عنه اتجاهان يمثلان تصورات فكرية ومعرفية، اتفقا على غاية التحديث والتمدن و الدفع بالدولة الحديثة نحو التطور والتنمية الوطنية الشاملة، واختلفا في الآلية و التصور لهذه التنمية؛ اتجاه أول مناهض للقبيلة بلور صراعاً عمودياً مع التكوينات التقليدية، وأصبح الحديث عن إيديولوجيا القبيلة كطرف ينازع الايدولوجيا الوطنية والقومية واعتبارها إرثاً استعمارياً يجب التخلص منه في مرحلة تقتضي الوحدة والتماسك. واتجاه آخر محافظ يرى أن التمسك بالعادات والتقليد (دون التحدث بصراحة عن القبيلة) يمثل الأصالة التي لا يجب التخلي عنها، مع العمل على تحديثها بما يتوافق وروح العصر ومشروع الدولة الوطنية (خداوي محمد، 2014، ص191).

لقد أصبح المجتمع الجزائري بفعل (الدولنة المكثفة) مشدودًا إلى مشكلات جديدة، و تركز البحث حول مواضيع تمس الأرض والزراعة والنزوح الريفي والأمية والتصنيع والاشتراكية وتوسع المدن ...، الأمر الذي فسر غياب البناءات التقليدية في دراسات الباحثين الجزائريين أمثال **سفير ناجي، عياشي عنصر، صياد**...وغيرهم (خداوي محمد، 2014، ص191).

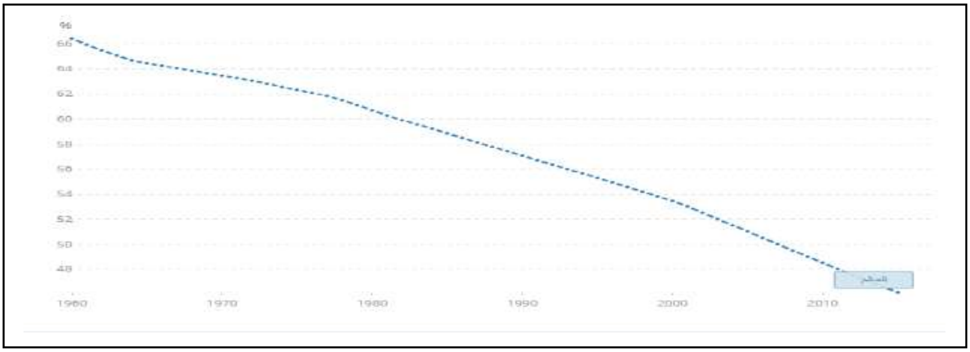
وفي ظل ازدياد القناعة بضرورة التعامل مع القبيلة والإرث التقليدي خاصة مع انهيار مشاريع الحداثة المستوردة، ظهرت في العقدين الأخيرين دراسات تناولت المجال الريفي في كليته وارتباطه بمشروع التحديث الوطني ضمن جدلية (القطيعة/ الاستمرار) على غرار أعمال **محمد السويدي** حول الطوارق، وعمل **احمد بن النعمان** عن أولاد سيدي الشيخ، **عبد الناصر جابي، عبد اللطيف بن اشنهو**.... وغيرهم(خداوي محمد،2014، ص191).

ومما لا شك فيه أن التغير الاجتماعي الذي طال المجتمع الجزائري ككل ببناءاته ونظمه الاجتماعية لم يعدم البناء القبلي فظهر في أبعاد ومؤشرات عديدة أهمها:

أ- مؤشر السكان:

اظهر التعداد السكاني في الجزائر عام **2008** في جزئية (تركيبة الأسرة) إلى تضمن المجتمع الجزائري حوالي**441 776 5** أسرة بين العادية والجماعية، بلغ فيها متوسط الأفراد **(5.9)** ويرتفع إلى **(7.7)** في الأسر الرحل في ولايات الجلفة و الاغواط والبيض والوادي والنعامة وتمنراست (الديوان الوطني للإحصاء ، 2008). فيما يبدو أن النظام القبلي يميل إلى زيادة عدد الأفراد لضرورات العامل البيئي والثقافي، يفسره تسجيل متوسط أفراد الأسرة الجزائرية إلى**(11)** في الفترة ما بين **(1920 - 1955** م)(علي عامر ، **2017**) .

الهجرة الداخلية وما نجم عنها في تغير التركيبة السكانية بين الريف والمدينة، والواضح أنها تتماهى لصالح التمدن (نسبة الريف كانت**69**% سنة **1960**) و في(**2015** بلغت **29**%)(عن البنك الدولي).



ب- تغير دور المرأة:

تغير الدور المرأة في النظام القبلي من عاملة في حيز الأسرة مُناط بها مهام تربية الأبناء و القيام بأعمال البيت، وأداة لخلق التحالفات التي تشكل المصاهرة أهم أشكالها لِما تلعبه من دور في تقوية المراكز العائلية les Clans familliaux وتوسيع مفهوم القرابة ذاته، وهي تفتقد للكثير من الحقوق كالحق في اختيار الزوج و الميراث ....الخ إلى عنصر اجتماعي فاعل له من الحقوق والواجبات ما يجسدها رقماً في المعادلات الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية.

جـ- نمطية الإنتاج:

لقد أكدت القواعد الانتربولوجية على أن الإنسان يتكيف مع نسقه البيئي، الأمر الذي يطرح قلقاً سوسيولوجياً مرتبط بتغير النظام القبلي بتغير نمط العملية الإنتاجية التي كانت تقتصر على الزراعة والرعي في حدود التمسك بالأرض جوهر هذه العملية، غير أن التغير الراديكالي الذي فرضته سياسات الدولة الوطنية في خلق آليات اقتصادية أنتجت نظاماً اجتماعياً يتعلق بالتصنيع و التحول إلى المدنية الحديثة فَقَدَ فيها النظام القبلي الكثير من خصائصه السوسيو ثقافية والاقتصادية وكذلك السياسية، وتراجعت ادوار نظمه الاجتماعية لصالح مقومات الدولة.

يُؤكد في هذا السياق ما ذهب إليه **والف WOLF** من أن هذا المجتمع كان يتسم على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي ببنيته القبلية منذ عهود الفاطميين والموحديين والمرينيين، لذلك نفهم الإستراتيجية الاستعمارية التي عملت طيلة عقود على ضرب القاعدة الزراعية التي كانت

الأساس المادي للروابط القبلية والعائلية، خصوصاً إذا علمنا أن المجتمع بهذا النوع من الروابط كان يقوم بتدبير نفسه على الصعيد الاقتصادي ويقوم أفراده على الصعيد الاجتماعي بإيجاد ميكانيزمات واليات للتضامن وفض النزاعات(E. wolf, 1974, p 383).

د- روابط السلطة:

المتتبع لأوضاع العالم العربي بصفة عامة - والجزائر بصفة خاصة- يلاحظ التداخل بين مجموعة من العصبيات المختلفة؛ الاجتماعية والسياسية والدينية... الخ. إن العصبية هي مفهوم مركزي عند **ابن خلدون** الذي يقوم على أساس القرابة والولاء، و يمتدّ نفوذه عبر البنى الاجتماعية التي ينظر إليها على انها بنى تقليدية (القبيلة)، غير أنه يعبر عنها **بالعشائرية** خاصة إذا تعلق الأمر بطريقة في الحكم أو سلوك سياسي أو اجتماعي يعتمد على القرابة بالمعنى العرقي الدموي أو بمعنى الجوار، حتى وإن كانت ذات الشحنة العصبية مثل الانتماء إلى مدينة أو مقاطعة أو محافظة، ويضيق نطاق الانتماء إلى الحيّ، المحلة، الجهة، العرش، الريف، القرية...غير أن التغير الاجتماعي الذي عرفته القبيلة الجزائرية افقد نظامها هامشاً كبيراً من مصادر السلطة لصالح مؤسسات الدولية الرسمية كالهيئات التنفيذية والقضاء، بعد أن كان مقتصراً على هيئات منبثقة من النظام القبلي نفسه كالجماعة.

3- الدور السياسي بين النظام القبلي ونظام الدولة الوطنية؛ جدلية فرضتها نوازل الحياة المدنية في الجزائر:

مما لاشك فيه انه في ظل التغير الاجتماعي الذي تشهده الحياة البشرية فقدت القبيلة هامشاً كبيراً من نظامها الاجتماعي والسياسي الذي دأبت عليه لآلاف السنين، وبموجب التحولات الرديفة لهذا التغير لم يبق للنظام القبلي في الجزائر على الأقل في أكثر الأحيان تلك الميكانيزمات والآليات المنظمة والمسيرة لحياة الأفراد لصالح الدولة الوطنية ونُظمها، والتي تنصهر فيها كل الكتل والطوائف والاثنيات، واستطاعت الدولة الوطنية بمؤسساتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أن تعوض النظام القبائلي وتكفي الأفراد حاجاتهم وتغنيهم عن مساءلة البناءات الاجتماعية الضيقة، واضطلعت القبيلة بدور بسيط في ظل هذه الدولة، دور لا يسمح لها بالاستقلالية والانعزال والتميز عن باقي أطياف الدولة إلا في جزئيات بسيطة لا تؤثر على التوازن العام لنظم الدولة، وفي حدود التمسك بإعادة إنتاج بعض القيم و الأعراف ذات الخصوصية القبلية كالكرم والمصاهرة و التاريخ والأساطير، وهي معاني اجتماعية تبعث في الأفراد نوعاً من الشعور بالتاريخ والمصير المشترك، يدلل عليه ظهور بوادر للعصبية القبلية بين الحين والآخر.

يُعد تراجع الدور السياسي للقبيلة بموجب البيروقراطية والتغيرات الاقتصادية والعلاقات الدولية الحديثة والهجرة إلى المدن والتعليم ودور الفرد في المجتمع والتحرر، مقتضيات فَرضت على القبيلة التكيف مع هذا الواقع الجديد دون أن تُلغيها. ولقد اختارت القبائل طوعاً أو كرهاً التنازل عن سلطاتها المحلية لصالح سلطة الدولة والتكيف مع متطلبات الوجود داخلها، حيث أن القبيلة كانت تاريخياً كيان سياسي، فهي مجتمعات مصغرة ذات طبيعة سياسية قابلة للتكيف والتطور الداخلي والخارجي ومع الدول المختلفة، وأن الدولة بمفهومها الحديث خاضت صراعات مع

القبيلة لفرض سيطرتها عليها، وهو ما أدى إلى أن تصبح القبيلة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية أكثر منها سياسية(داوود هشام، 2016).
كما أن "شيخ القبيلة" لم يعد يمتلك السلطة التي كانت لديه قبل قرن، فالدول أصبحت تسعى للحفاظ على دور السيادة، وأن الوعي العام قد اختلف وهو ما نقل كثيراً من سلطاته إلى سلطات أخرى محلية أو دينية أو "عولمية"(داوود هشام، 2016). بمنطق معادلة التغالب بين الدولة والقبيلة التي تُعد السلطة جوهرها. بَسطُ الدولة لقوتها وسيادتها على كامل جغرافيتها يحفظ الأمن والوحدة والتماسك بمقابل حماية القبائل وثقافتها وأعرافها، الأمر الذي يُقزم سلطة القبيلة وينهيها ويحصرها في حدود الضبط الاجتماعي لأفرادها، معادلة سريعاً ما ينعكس اتجاهها عند شعور الأفراد بضعف الدولة المدنية وهشاشة سلطتها، والذي يؤدي إلى استظهار أفراد القبيلة لعمقهم الاجتماعي والديني، ويقوى بذلك جانب القبيلة والطائفة على حساب الدولة مثلما حدث في (العراق) ويحدث في (ليبيا)...وغيرهم من الأمم والشعوب. يتحدث **يعقوب الكندري** عن دراسة أعدها خلصت إلى أن المنتمين لأصول قبلية؛ أعلى من حيث القيم والمفاهيم السياسية من أولئك المنتمين لأصول حضرية لافتاً إلى أن قيماً مثل احترام الرأي الآخر والعدالة والمساواة والولاء أصيلة في المجتمعات القبلية، ولذلك عندما جاءت الدولة الحديثة كانوا الأكثر دعماً لها(داوود هشام، 2016)).
وفي الجزائر يُعد الحديث عن الدور السياسي الذي تؤديه القبيلة في العقود الأخيرة منذ بدأ التعددية السياسية يقودنا إلى استظهار مقولات البناءات التقليدية، خاصة إذا كانت الشواهد التاريخية تؤكد أن العصبيات صنعت الدول والحضارات، وتاريخ الجزائر لا يشذ عن هذه القاعدة وانه جزء لا يتجزأ من المجتمع العربي والإسلامي الذي تسجل ذاكرته الجمعية الدور السياسي للقبيلة الذي يحيل إلى ذلك الارتباط بين البنى الطقسية والبنى السلطوية، وان المقدس احد أبعاد الحقل السياسي، حيث في المجتمع القبلي تلعب القبائل دوراً سياسياً حاسماً وتحتل الصدارة في صنع الأحداث السياسية في مختلف المراحل الحضارية.
وعند الطلاق السلطوي البيّن بين نظام الدولة والنظام القبلي شكّل المطلب الهوياتي الثقافي والاجتماعي باباً ولج منه المجتمع المحلي الجزائري إلى معترك الحياة السياسية و وسيلة تعبير على صعيد مؤسسات الدولة لغايتين أساسيتين؛ وصول النظام القبلي إلى المصادر والموارد التي تعيله على إعادة إنتاج نفسه من مال وشغل، وكذا حرصه على أن لا يبق متخلف على ركب الآخرين، الأمر الذي يسوق بالضرورة إلى الإبقاء على المعطى القبلي ووضعه مع تغيير نشاطه وتحويل شرف القبيلة وسمعتها العريقة المرتكزة على الاعتداد بالأنساب وعصبيته إلى وسيلة للظفر بالخدمات والموارد والفرص التي توزعها الدولة أو تحويل الأموال إلى مكانة اجتماعية جديدة بسمعتها وهيبتها.
وفي تشخيصنا للحالة السياسية القبلية تُعد إرادة المجتمع القبلي في الجزائر في أن يكون فاعلاً سياسياً حقيقياً يمكن أن نلمسها إن لم يكن في الخطاب الرسمي، فإننا نلمسها في الممارسات والاستراتيجيات المطبقة مثلاً في الانتخابات، أو في أسباب ومظاهر النزاعات التي تقوم هنا وهناك بين أبناء العروش حتى وان اكتست هذه الإرادة صفة جديدة وتوشحت بأثواب التحديث

السياسي خصوصاً إذا علمنا أن النظام السياسي الجزائري على غرار الأنظمة العربية (مع بعض الخصوصيات) ولأسباب عديدة عمل على تدعيم وجودها أو تلبيس نزعتها بأقنعة مختلفة بصورة غير مباشرة وغير رسمية(خداوي محمد، 2014، ص291). حيث تنامى دور القبيلة السياسي ضمن المنظومة السياسية للدولة الوطنية في ظل استمرارها على مستوى الوعي الجماعي وفي ظل الكثير من الممارسات وفي ظل الأزمة االهوياتية التي يعيشها المجتمع الجزائري ككل مستغلاً في ذلك التربة السياسية الخصبة المتسمة بـ:(خداوي محمد، 2014، ص 230)

1- شخصانية الممارسة السياسية: إن شخصانية السلطة في الجزائر أبدعت أسراً ملكيةً في غلاف جمهوري، تعتمد على وضع الأقارب وأبناء المنطقة في المراكز الإستراتيجية الحساسة (الوزارات، المناصب العسكرية والأمنية، كبريات المؤسسات العمومية) وهذا رغم وجود حزبي ووجود هياكل مؤسسية دستورية مدجنة وموظفة لا يثق فيها في قرارات نفسه، ولا يركن حتى لرفاق سنوات النضال فالوحيدين الذين يثق فيهم هم أفراد الأسرة وأبناء العرش والقبيلة أو المنطقة أو الجهة حسب الحال إنها صورة لقبلنة الدولة(سعد الدين ابراهيم، 1984، ص 425-427).

2- التضييق على المؤسسات السياسية ومحاصرتها: عرفت السلطة الجزائرية طيلة ثلاث عقود نظام الحزب الواحد ثم التعددية الحزبية المجهضة، و ودأب النظام على الانفراد بملكية القرار السياسي اقتضى منه جعل الأحزاب السياسية كيانات فارغة لا تُؤدي الدور المنتظر منها على المستوى الجماهيري، وأصبحت فقط صورة توهم بوجود الديمقراطية والتداول على السلطة، والأكيد انه مجرد خطاب موجه للاستهلاك الداخلية والخارجي.

إن النظام الذي يغيب دور المؤسسات السياسية ويحاصرها، يدعو بطريقة ما الكيانات الاجتماعية إلى التمسك وتوظيف القنوات والجماعات الوسيطية التي تشكل القبيلة الجزء الأساس منها، فيزداد دورها خصوصاً على المستوى المحلي وتظهر إلى العيان تجليات دورها السياسي، دوراً يغازله النظام ونخبه، يتخاطب في ظل ذلك الطرفان بيسر وببساطة بعيداً عن النصوص القانونية والخطاب الرسمي لهما.

3- فشل النظام السياسي في القيام بمهامه الأساسية: في ظل فشل النظام السياسي الجزائري في تلبية حاجات الأفراد المادية والمعنوية لم يجد المواطن الجزائري من منطقة آمنة له ومؤمنة لمصالحه أفضل من عصبيته، فيعيد إنتاج على الأقل مفاهيم البنى التقليدية التي لم تكن غائبة يوماً عن وعيه، ويعمل على عصرنة شكلها ومظهرها الخارجي دون المساس بالمبادئ التي تحكمها والركائز التي يقوم عليها نسقها، فتصبح الجماعة القرابية بحكم الضرورة والوضع الشريك الذي يجب مخاطبته ومغازلته لتامين الاستقرار السياسي.

وهذا الجدول مثالاً عن الانتماء القبلي لمناضلي (حزب جبهة التحرير الوطنيFLN) في قسمة بلدية سيدي احمد بسعيدة(خداوي محمد، 2014، ص630):

قبيلة الجعافرة	التكرارات	النسبة المئوية
المناضلين من القبيلة	1294	% 98
المناضلين من غير القبيلة	26	% 2
المجموع	1320	% 100

ولأن القبلية ممارسة وسلوك الأفراد داخل النظام القبلي يتضمن معاني التعصب والركون إلى مجموعات اجتماعية تنتشر فيها كل معاني الولاء والانتماء والعصبية، فقد تم استجلاب هذا المعنى والعودة إليه في المساقات العلمية الحديثة خاصة في العلوم السياسية والاجتماعية، حيث نشهد هذه العودة حتى في الدول المتطورة، فقد عاد علماء السياسة إلى الاهتمام ببحث مفهوم القبيلة خصوصاً عند السلوكيين في الولايات المتحدة الأمريكية وانكبوا على دراسة الكيفية التي تنتقل بواسطتها أشكال التضامن القرابية وتتحول إلى ميادين الحقل السياسي ومجالات التنافس والصراع على السلطة إلى درجة اتحاد القرابي مع الكثير من الممارسات السياسية والارتباط بها. وقد قدم **مافيزولي Maffesoli** تفسيراً لذلك على أساس أن المجتمعات المتقدمة الغربية نفسها لم تتخلص من علاماتها التقليدية(Maffesoli, Michel, 1988, P210)، وان بعض قيم إسلافها مازالت تابعة خلف إيديولوجياتها التحديثية وما تنقله الأخبار يومياً عن تنامي النزعات الطائفية العرقية والوطنية دليل على ذلك؛ فـ(المجر) تسجل تداولاً للخطاب ينبذ (الغجر) فيها ما يصاحب ذلك من تمسك هؤلاء أكثر فأكثر بهويتهم، كما يمكننا الحديث عن (الأرمن) و(الأكراد) في (تركيا) و(العراق)، والدور السياسي الذي تلعبه الجبهة الوطنية في (فرنسا)، والحرية التي يتمتع بها الوطنيون النازيون الجدد في (ألمانيا)، وتنامي اليمين المتطرف في (النمسا) و(الدنمارك)...وغيرها من حالات يُعترف فيها بالخصوصية الطائفية والعرقية وحقها الديمقراطي للتعبير على ذلك(خليل عبد الكريم، مصر 1993، ص9).

نتائج وتوصيات:

من خلال هذه الدراسة السوسيو-تارخية ذات الطابع التحليلي والتي تناولت القبيلة كبناء تقليدي حافظ على هامش من نظمه الاجتماعية والثقافية و أعاد تموقعه السياسي ضمن أطر الدولة الوطنية، يمكن أن نستخلص ما يلي:

1- رغم التغير الواضح والجلي للنظام القبلي في الجزائر، إلا انه استطاع أن يحافظ على نوع من البناء الاجتماعي من خلال إعادة إنتاج مخرجاته الاجتماعية والثقافية.

2- طوال الفترة الاستعمارية حافظت القبيلة في الجزائر على دورها الاجتماعي وشكلت المادة الخام للدراسات الكولونيالية.

3- ظهر بعد الاستقلال اتجاهان؛ اتجاه أول مناهض للقبيلة يعتبر إيديولوجيا القبيلة إرثاً استعمارياً يُنازع الايدولوجيا الوطنية. وتجاه آخر محافظ يرى أن التمسك بالعادات والتقليد يمثل الأصالة لتي لا يجب التخلي عنها، مع العمل على تحديثها بما يتوافق ومشروع الدولة الوطنية.

4- العصبية مفهوم مركزي في بناء النظام القبلي ونمطية السلوك والممارسات الأفراد.
5- الدولة الوطنية بمفهومها الحديث فرضت سيطرتها على القبيلة في الجزائر، الأمر الذي أدى إلى أن تصبح القبيلة ذات أبعاد اجتماعية وثقافية أكثر منها سياسية.
6- تُعد إرادة المجتمع القبلي في الجزائر في أن يكون فاعلاً سياسياً حقيقياً يمكن أن نلمسها إن لم يكن في الخطاب الرسمي، ففي الممارسات والاستراتيجيات المطبقة مثلاً في الانتخابات.
7- تنامى دور القبيلة السياسي ضمن المنظومة السياسية للدولة الوطنية في ظل استمرارها على مستوى الوعي الجماعي وفي ظل الكثير من الممارسات وفي ظل أيضاً الأزمة االهوياتية التي يعيشها المجتمع الجزائري.
8- هناك العديد من العوامل ساعدت القبيلة على أن تكون رقماً صعباً في المنظومة السياسية في الجزائر منها شخصنة الممارسة السياسية، التضييق على المؤسسات السياسية الرسمية وقصور النظام السياسي في أداء مهامه.
9- انبلاج مفهوم القبلية في الغرب على الممارسة ذات الطابع التعصب الضيق.

ومنه ومن اجل صحية العمل السياسي و إبقاء القبيلة ضمن الحيز الجغرافي والتاريخي والاجتماعي المُناط بها يجب كتوصيات مستخلصة من الدراسة:
1- الاعتراف بالوضع الصحي للقبيلة في الجزائر كهيكل أصيل لتوزع الكتل الاجتماعية في الجزائر.
2- تحديد الأدوار الوظيفية للقبيلة داخل المجتمع، وعدم استغلال التنظيم الاجتماعي لها في العملية السياسية.
3- تعميم ثقافة الدولة الشاملة على مجموع الثقافات الفرعية ذات البعد القبلي كصمام أمان هوياتي للمجتمع المحلي مع احترام خصوصيات القبائل الجزائرية.
4- الاعتراف بحساسية البعد القبلي في الجزائر والأخذ بهذه الحساسية في قرارات الدولة وممارساتها.
5- إرساء قواعد اللعبة السياسية بعيداً عن التقاسمات القبلية والعروشية.
6- تجريم كل عمل سياسي يحاول استغلال الخصوصيات القبلية لمصالح حزبية أو فردية.

خاتمة:

القبيلة عموماً كيان سياسي اجتماعي ذو عمق جينياوجي، يجتمع أفرادها حول معطى القرابة والمصاهرة والاشتراك في القيم السوسيوثقافية التي ينتجها نظامها. القبيلة كبناء تقليدي قديم تعرض للعديد من نوازل التغير الاجتماعي فاختلفت تركيباته وتمايزت وتحولت بحكم الظروف والعوامل المحيطة.

ولعل ظهور ما يسمى بالدول الوطنية ذات الحدود الإقليمية استطاعت احتواء البنى القبيلة ضمن حيزها الجغرافي،المر الذي ساهم في تحديد وتقزيم وحصر النظام القبلي.

ولقد حافظت القبيلة الجزائرية على بنيتها ونظمها الاجتماعية والثقافية لقرون من الزمن، حاول الاستعمار الفرنسي خلال هذه الفترة بجيوشه ومفكريه تفكيك هذا النظام وإعادة بناء آخر للقضاء على المعارضة بالقضاء على سلطويتها.

وبعد الاستقلال عانت القبيلة من الفكر التغريبي الذي يُطالب بالقضاء عليها وإنهاء وجودها باعتبارها عائقاً في طريق العصرنة والتمدن، غير أن التعددية التي عرفتها الجزائر والممارسة السياسية جعل من النظام القبلي فاعلاً سياسياً يسجل حضوراً حقيقياً بعدما حوصر نشاطه لعقود من الزمن داخل الحيز السوسيوثقافي، واجبر الدولة الوطنية على التعامل معه كواقع فرضته عوامل ومخرجات العملية السياسية، فانتشرت مفاهيم العصبية والزبونية السياسية، بمصطلحات العروشية وبن عميس ... وغيرها.

وتحول الدور الوظيفي للقبيلة كنسق اجتماعي ضمن النسق العام عن مقاربات السوسيوثقافي إلى لعب ادوار سياسية في محطات معينة يتم فيها استجلاب خطابات العصبية والقومية والإرث القبلي.

قائمة المراجع:

1.ابو زيد عبد الرحمان بن خلدون(د س)، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

2.البنك الدولي(2018)، الرابط: http://data.albankaldawli.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?view=chart

3.الديوان الوطني للاحصاء(2008)، الوارد في جريدة الجمهورية تاريخ 1 جوان 2008

4.خداوي محمد(2014)، القبيلة، الأحزاب والانتخابات في ظل التعددية في الجزائر، رسالة دكتوراه تخصص انتربولوجيا، قسم التاريخ وعلم الآثار، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان، الجزائر.

5.خليل عبد الكريم(1993)، قريش من القبيلة الى الدولة المركزية، سينا للنشر، مصر.

6.داوود هشام(2016)، برنامج (في العمق) بعنوان القبيلة العربية والسياسة، بتاريخ 2016/05/02، على قناة الجزيرة، منشور على الانترنت رابط: https://www.youtube.com/watch?v=q2nuQDGunx4

7.سعد الدين ابراهيم(1984)، مصادر الشرعية في الأنظمة العربية، ندوة فكرية بعنوان أزمة الديمقراطية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة عربية.

8.علي عامر(2017) مكونات الاسرة الجزائرية ووظائفها الاجتماعية، مقال منشور بتاريخ 2014/03/30 http://www.alnoor.se/article.asp?id=238901 تم الاطلاع عليه 2017/05/10 على الساعة 21:24.

9.مجبري سلمة و مجبري حسان(2016)، تاريخ القبيلة في الجزائر بمفهوم خلدوني، مقال منشور في مجلة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر. العدد5، ص 328.

10.محمد نجيب بوطالب(2002) ، سوسيولوجيا القبيلة في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

11.مصلح احمد الصالح(1999)، الشامل؛ قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

12.ويكيبيديا

13.Arib Mokhtar(2006), l’état Algérien –éléments historiques constitutifs et forces socialles motrices-, office des publications universitaires, Alger.
14.E. wolf(1974), les guerres paysannes. Paris éditions F. Maspero.
15.Maffesoli, Michel(1988), Le temps des tribus, le déclin de l’individualisme dans les sociétés de masse, collection sociologie au quotidien 0750-9685, Paris, Méridiens Klincksieck

دور العوامل النفسية في ارتكاب المخالفات والحوادث المرورية لدى السائقين
The role of psychological factors in committing traffic violations and accidents by drivers

د.ريمة حمدي جامعة باجي مختار عنابة - الجزائر

Dr.Rima Hamdi, Baji Mukhtar Annaba University - Algeria

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن دور بعض العوامل النفسية المتمثلة في: العدوانية، القلق، الضغوط النفسية لدى السائقين في ارتكابهم للمخالفات والحوادث المرورية، وذلك اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة ضمت 32 فقرة موزعة على 3 محاور، اذ تم استهداف عينة قصدية متكونة من 326 سائق. وقد خلصنا من خلال بحثنا هذا إلى أن العوامل النفسية المذكورة أعلاه تؤدي الى ارتكاب السائقين للمخالفات المرورية، وهذه الأخيرة تساهم بدورها في وقوع الحوادث المرورية. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين العوامل النفسية المتمثلة في السلوك العدواني، القلق، والضغط النفسي وارتكاب السائقين للمخالفات والحوادث المرورية.

الكلمات المفتاحية: حوادث المرور، المخالفات المرورية، العوامل النفسية، السائق.

Abstract: The current research aims at identifying the role of psychological factors in committing traffic violations and accidents by drivers. The main issue of the research is the role of some psychological factors (aggression, anxiety, psychological stress,) of drivers involved in traffic accidents. To achieve this, we submitted a questionnaire that examines the role of psychological factors affecting the behavior of drivers. We applied the research tool to a sample of 326 drivers, Trough the current research, we concluded that traffic violations lead to traffic accidents, where psychological and social factors affect the commission of traffic violations, which cause traffic accidents among drivers.

The study led that there is a statistically significant positive correlation between the psychological factors (aggressive behavior, anxiety, psychological pressure) and the drivers' committing violations and traffic accidents.

Key words: Traffic accidents, traffic violations, psychological factors, driver.

مقدمة:

تعتبر حوادث المرور من أهم المشكلات التي تعاني منها جميع مجتمعات العالم، إذ تحتل هذه الظاهرة مراتب متقدمة في مصاف المخاطر الكبيرة التي تهدد كيان المجتمعات. فالعالم اليوم يسجل أكثر من مليون قتيل من جراء حوادث المرور كل سنة، هذه الأخيرة التي باتت تحصد في كل يوم أنفسا بشرية، فضلا عن الخسائر الاقتصادية التي تمس جميع الدول. بل ولا نبالغ إن قلنا أن حوادث المرور أصبحت تنافس الأمراض والأوبئة كمسببات للوفيات.

وحوادث المرور ذات جوانب متعددة ومعقدة، فهي حوصلة التفاعل بين الإنسان والمركبة والبيئة المرورية بمختلف عناصرها، إلا أن الطرف الذي تُلقى على عاتقه المسؤولية الأكبر في ارتفاع حدتها هو السائق، حيث يمثل العامل البشري السبب الرئيسي للمشكلات المرورية. وقد توصلت العديد من الدراسات الى أن السائق يعتبر المتسبب الأول والرئيسي في الحوادث المرورية، فهو المسؤول عن استعمال المركبة، كما أن سلوكاته تجاه مختلف ظروف الطريق هي المحددة لمدى تورطه وتوريط غيره في المشكلات المرورية، نتيجة الإقبال على السلوكات المخالفة لقواعد المرور وتجاهل مبادئ ومعايير السلامة والأمن. فقيادة السيارة مرتبطة بالتفاعل مع جميع عناصر البيئة المرورية، حيث يحتاج السائق إلى ممارسة أنواع متعددة من المعالجة الحسية واتخاذ القرارات المرجحة من حيث التكلفة والنتائج، كما يتفاعل مع محيطه المباشر حسب مستجدات نفسية، اجتماعية وثقافية عند ممارسة السياقة، وهذه العوامل هي التي تقوم بتوجيه سلوكات الفرد أثناء السياقة ويتفاعل بواسطتها مع العالم المحيط به، إذ تعمل على تحديد اتجاهاته وتوجيه ردود أفعاله في المواقف المختلفة. وغالباً ما تقع الحوادث بسبب سلوكات منافية لقواعد القيادة الآمنة يقترفها السائقون عن وعي وإدراك بخطورتها أثناء قيادتهم، لذلك يجب ربط هذه السلوكات بالقوى المؤثرة في تجسيدها. وعليه تعتبر محاولة فهم وتحليل سلوك قيادة السيارات في ظل تأثير العوامل النفسية أمراً في غاية الأهمية، خاصة عند التطرق للعوامل التي تؤثر في سلوك قيادة السيارة. لأجل ذلك سعينا من خلال هذا البحث لدراسة عوامل ارتكاب المخالفات المرورية التي يقوم بها السائقون، والتي تفضي بشكل أو بآخر إلى وقوع حوادث السير، وذلك من خلال إبراز العوامل المؤثرة على سلوكات السائقين والمتمثلة في العوامل النفسية.

1- الإشكالية:

يعد المرور الواجهة الحضارية لأي دولة من الدول، غير أن اختراع المركبة وإن ترك في نفس الانسان شعوراً بمتعة النصر العلمي على مشاق السفر وعلى طي الزمان في بضع ساعات، فقد حول هذه النعمة إلى نقمة مست جميع أفراد المجتمع، إذ أدى استخدام المركبة الى العديد المشكلات، كتلوث البيئة والاختلافات المرورية وما ينجم عنها من تأخير الوقت والطاقة،

وأهمها حوادث المرور، هذه الأخيرة التي تعتبر أحدى أبرز المشاكل الحضرية التي تعاني منها جميع دول العالم متقدمة والنامية على حد سواء، والتي باتت تحصد في كل يوم أنفسا بشرية، فضلا عن الخسائر الاقتصادية المختلفة التي تمس جميع الدول. ويشير الباحث النرويجي "قابير ياليسون" إلى أن حوادث السيارات عبر العالم تؤدي إلى وفيات مليون ومائتي ألف نسمة كل سنة تقريبا، وإصابة خمسين مليونا بإصابات جسدية، كما أشار إلى أن المرور أصبح عبارة عن كارثة، ومن المتوقع أن تتضاعف هذه الأرقام بحلول سنة 2030 نظرا للزيادة المفرطة في عدد المركبات عبر العالم (أحسن مبارك طالب، 2012، ص5).

لا شك فيه أن الحوادث المرورية في العالم العربي تفوق مثيلاتها في العالم المتطور، إذ تشير المنظمة العربية للسلامة المرورية إلى أن الحصيلة السنوية لحوادث المرور في العالم العربي تقدر بحوالي 36 ألف قتيل، و400 ألف مصاب، ويقع في العالم العربي ما يفوق النصف مليون حادث مروري سنوياً، وهو ما يعادل فقدان مواطن عربي واحد كل 15 دقيقة من جراء الحوادث المرورية. والجزائر مثلها مثل بقية المجتمعات العربية الأخرى، تعاني من مشكلة الحوادث المرورية، وتشير الإحصائيات الصادرة عن قيادة الدرك الوطني وكذا المركز الوطني للوقاية والأمن عبر الطرق لحوادث المرور بالنسبة للفترة ما بين 2003 حتى سنة 2018، الى أن الحوادث المرورية في الجزائر تقدر بمعدل 38 ألف حادث سنويا، وتخلف سنوياً ما معدله 4 آلاف قتيل، وأكثر من 55 ألف جريح، وحوالي 3000 آلاف معاق حركيا إعاقة دائمة، كما أشارت الإحصائيات المسجلة خلال سنة 2018 أن عدد الحوادث التي وقعت بالجزائر بلغت 22991 حادث، وبلغ عدد القتلى 3310 قتيل، أما عدد الجرحى فقد بلغ 32570 جريح. والمؤشرات الاحصائية دليل خطورة الحوادث المرورية في الجزائر على الحياة الاجتماعية اليومية، فهي تسبب خسائر فادحة في الأرواح والممتلكات، وتستهدف كل فئات المجتمع دون استثناء.

وقد أدى تفاقم المخالفات المرورية وعدم الاكتراث بقوانين المرور إلى تزايد الاهتمام بهذا الموضوع من قبل الباحثين، وذلك بمحاولة فهم أسباب حوادث المرور وسبل الوقاية منها. وبالنسبة للعوامل والأسباب الرئيسية لحوادث المرور، يؤكد الباحثون في مجال علم النفس على الدور الهام الذي تلعبه العوامل النفسية في التأثير على سلوك الأفراد في مختلف المواقف وميادين الحياة الاجتماعية، وعند التعرض للمشكلة المرورية نجد أنفسنا مجبرين على التركيز في سلوك القيادة، وذلك أن السائق يعتبر المتسبب الرئيسي في الحوادث المرورية وآثارها، مما يعني أن القيادة تستلزم تأهيلا صحيحا قائما على أسس علمية يأخذ بعين الاعتبار كل ما يحيط بالسائق من جوانب نفسية مختلفة. فالعوامل النفسية والانفعالات المختلفة تلعب دوراً كبيراً في ارتكاب السائقين للمخالفات المرورية ومن أهم السلوكات الانفعالية التي قد تؤثر سلبا على حالة السائق العدوانية، فلقد توصلت أغلب الدراسات إلى تأكيد ارتفاع مستويات العدوانية بأشكالها المختلفة عند السائقين المرتكبين للمخالفات والحوادث المرورية بكثرة، إلا أن مستوياتـه عند الرجال تفوق دائماً عند النساء، كما أنها تقل مع تقدم السن. وكثيراً ما نرى انفعالات الغضب سائدة بين السائقين حيث يتخذون من المقود وسيلة للتنفيس عما يختزنون في داخلهم من غضب

فيصبحون الى عدائيين، كما أشارت العديد من الدراسات أن الذكور أكثر عدوانية أثناء القيادة وأكثر تأثراً بالظروف الضاغطة وإقبالاً على المخاطرة، وقد أشار لوكرمان وكولمان (1996 Luckerman & Kuhlman) في هذا الصدد أن الذكور أكثر ارتكاباً للمخالفات مقارنة بالإناث إذ يبحثون عن الاثارة والمتعة. كما أن السياقة تتطلب مستوى عالٍ من الانتباه والتركيز، حيث تسمح للسائق بفهم وتحديد التغيرات التي يمكن أن تواجهه بشكل مفاجئ خاصة على مستوى الأفراد الذين يمتهنون السياقة كمهنة لكسب العيش، وقد يتعرضون لمستويات مختلفة من الضغط والإجهاد بسبب نوعية السيارة، طبيعة العمل، دقة المواعيد وطول ساعات العمل فضلا عن تذبذب ساعات النوم والإعياء، وانعكاس ذلك على الحالة الصحية للسائق مما يولد لديه شعور بحالة نفسية سلبية تشجع على بروز ردود أفعال سلبية وتهيج مفرط وقلق مستمر، والعمل تحت هذه الظروف يؤدي إلى ضعف التعرف بدقة على إشارات المرور وقراءتها بشكل سليم، مما قد يؤدي الى أخطاء قد تكون عواقبها وخيمة (بلخيري وفاء، سعودي عبد الكريم، 2013، ص111).

فيصبح بذلك تناول المشكلة المرورية مبنياً على محاولة تحليل سلوك السائقين واستقصاء أبعاده انطلاقا من فهم تأثير الظروف النفسية المشكّلة لسلوك السائق، وكشف آلية تأثير سلوك الفرد في نسيج الواقع المروري، الأمر الذي يجعلنا نفكر في تناول سلوكات السائقين المرورية بالتحليل لمحاولة فهم مختلف آليات وقوع الحوادث المرورية، والتعرف على مختلف العوامل والمتغيرات المؤثرة في سلوكات السائقين. وانطلاقا مما تقدم تتحدد إشكالية هذا البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما هي العوامل النفسية التي تؤثر في ارتكاب المخالفات والحوادث المرورية لدى السائقين؟

وتنبثق عنه هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية على النحو التالي:

- هل يتميز سلوك السائقين المرتكبين للمخالفات والحوادث المرورية بالعدوانية؟
- هل يساهم عامل القلق الذي يتعرض له السائق أثناء السياقة في ظهور سلوكات غير آمنة تؤدي إلى ارتكاب الحوادث؟
- هل يؤثر عامل الضغط النفسي الذي يتعرض له السائق في ظهور سلوكات غير آمنة تؤدي إلى ارتكاب الحوادث؟

2- فرضيات البحث:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على الفرضيات الآتية:

-يمكن للعوامل النفسية المكونة للأبعاد التالية: العدوانية، القلق، الضغط النفسي، أن تؤثر على سلوكات السائقين من خلال مخالفة قانون المرور أثناء قيادتهم للسيارة.

ويمكن صياغتها بطريقة إحصائية كما يلي:

-توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وارتكاب السائقين للمخالفات والحوادث المرورية.

-توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين القلق وارتكاب السائقين للمخالفات والحوادث المرورية.

-توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي وارتكاب السائقين للمخالفات والحوادث المرورية.

3- أهمية وأهداف الدراسة:

تكتسي الدراسة الراهنة أهميتها كونها من المواضيع القليلة التداول في الجامعة الجزائرية، وتدخل هذه الدراسة في نطاق دراسة حوادث المرور التي أصبحت تشكل معضلة تؤرق المجمعات لنتائجها الوخيمة، وهي من المواضيع الهامة لارتباط الظاهرة بأمن المجتمع وبظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وبنائه وبأنساق هامة فيه، وبالتالي فبإمكان هذه الدراسة أن تفيدنا في التعرف على هذا السلوك وكذا شدته، لفهمه ومحاولة تحديد أبعاده أكثر، وبالتالي إعطاء تفسير علمي للظاهرة محل الدراسة. لذلك تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى الكشف عن ماهية المخالفات والحوادث المرورية، والإلمام بأهمية السائق في حركة المرور، وذلك من خلال الاطلاع على أهم السلوكات المجسدة من طرف السائقين والتي تؤثر على الظاهرة المرورية، وما هي أهم العوامل النفسية التي تدفع بالسائق الى عدم الامتثال لقوانين المرور، وبالتالي تعريض نفسه وتعريض غيره للحوادث المرورية.

4- المصطلحات الرئيسية في البحث:

4-1- حوادث المرور:

4-1-1- لغة: يعرف الحادث لغة بأنه حدث أمر أي وقع، وحدثان الدهر وحوادثه: نوبة، وما حدث منه، وأحدهما حادث وكذلك إحداثه واحدها حدث، الحدث من احداث الدهر شبه النازلة (ابن منظور، د.ن). أما السير: فمصدر الفعل الثلاثي "ســار"، ويقال سار سيرا، وسيرة، وتسيارا، ومسارا، والسيار: الكثير السير، والسيارة: عربة آلية سريعة تسير بالبنزين ونحوه، وتستخدم في الركوب. وعليه يمكن تعريف حوادث المرور أو السير لغة بأنه ما يقع بالطريق نتيجة لسير أو مرور بعض الأشخاص أو المركبات.

4-1-2- اصطلاحا: يمكن تعريف الحادث المروري بأنه: واقعة تحدث بدون تدبير سابق، بسبب توفر ظروف معينة يحتمل وقوعها، وينتج عنها نتائج سيئة وغير مرغوب فيها، ويقصد بالحوادث المرورية جميع الحوادث التي تنتج عنها أضرار مادية أو جسمية جراء استعمال المركبة، وهي كل واقعة ينجم عنها وفاة أو إصابة أو خسارة في الممتلكات، بدون قصد سابق (البيلي مصطفى، 1986، ص69). كما يعرف حادث المرور بأنه: "كل الاصطدامات التي تقع في الطرقات، أو في الطريق المفتوح للسير العمومي، وقد تختلف ضحية أو عدة ضحايا من القتلى أو الجرحى، وتكون على الأقل سيارة واحدة متورطة فيه" (Commission économique pour l’Europe, 1998, p 133). ويرى آخرون أن الحوادث المرورية هي " جميع الحوادث التي ينتج عنها ازهاق للأرواح وإصابات في الأجسام أو خسائر في الأموال أو جميع ذلك من جراء استعمال المركبة" (السيف عبد الجليل، 1986، ص133). وأيضا: هو المشكلة المرورية التي ينتج عنها تلفيات أو إصابات أو وفيات دون قصد من جراء استخدام المركبة (الرشيدي مقرن مسعود، 2010، ص8).

4-1-3- اجرائيًا: ومفهومنا الاجرائي لحادث المرور: هو كل الاصطدامات الواقعة في الطرقات، والتي نجمت عنها خسائر مادية أو بشرية.

4-2- المخالفات المرورية:

4-2-1- لغة: تعرف المخالفات لغة على بأنها "جمع مخالفة، يقال خالفهُ إلى الأمر، قصده بعدما نهاه عنه، لقوله تعالى: ﴿وما أريد أن أخالفكم إلى ما أنهاكم عنه﴾ (سورة هود، الآية 88).

4-2-2- اصطلاحا: تعرف المخالفات المرورية على أنها " سلوك غير مشروع، يصدر عن شخص مسؤول جنائياً في حالات الاباحة، وهي عدم تقيد مستخدم الطريق بأنظمة وتعليمات المرور والوقوع في مخالفات مرورية، كما تقع المخالفات المرورية في إطار الأفعال أو الامتناع عن الأفعال المخالفة للقوانين الموضوعة للحفاظ النظام الاجتماعي والأمني العام" (زميتي نجلاء، بوصوفة مريم، 2016، ص3). ويجب التفريق بين الأخطاء والمخالفات، حيث أنه عند غياب القصد والنية لمخالفة قوانين المرور فنحن هنا نتحدث عن الخطأ، والذي قد يرتبط بطبيعة التكوين على القيادة، وتعتبر المخالفات مقصودة عند وجود النية والقصد في تجسيدها.

4-2-3- إجرائيا: وعليه نعرف المخالفات المرورية بأنها كل سلوك مجسد أثناء استعمال الطريق يتنافى مع قواعد المرور المحددة قانونيا.

4-3- تعريف العوامل النفسية:

4-3-1- مفهوم العدوانية: العدوان لغة من عدا فلان وعدوا وعدوانا وعداء أي ظلم ظلما جاوز فيه العدو، والعادي هو الظالم والاعتداء والتعدي والعدوان: الظلم (لسان العرب، ج15، ص32).

والعدوانية تصور يحدد ميل الفرد، وهو سمة نفسية أكثر منه فعل، ويتمثل في الميل لإلحاق الأذى بالآخرين أو تدمير الأشياء والممتلكات، ويمكن أن يكون وسيلة لشخص لتأكيد الشخص لذاته من خلال المعارضة المعادية للآخرين (Fischer Gustave, 2003, P10). ويمكن القول بأن العدوانية هي ظاهرة ملازمة لسلوك كثير من البشر، لها عوامل ودوافع تحركها، بعضها داخلية المنشأ، وأخرى من المحيط الخارجي الذي ينتمي إليه الفرد، وتهدف بنود هذا البعد إلى قياس درجة السلوك العدواني لدى السائقين أثناء السياقة.

4-3-2- مفهوم القلق: يعرف القلق بأنه "شعور غامض غير سار بالتوقع من الخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية، ويأتي في نوبات تتكرر لدى نفس الفرد" (حافري زهية غانمي، 2016، ص35). وهو "رد فعل طبيعي لرؤية شيء مخيف أو خطير، فهو ما يشعر به الفرد عندما يكون في مأزق أو تحت ضغوط نفسية أو عند مواجهة أي خطر من أي نوع كان جسمانيا أو وجدانيا أو ذهنيا" (قاشي محمد، 2013، ص80).

4-3-3- مفهوم الضغط النفسي: الضغوط النفسية عبارة عن حالة التوتر عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية.

وتعرف الضغوط النفسية على أنها حالة من الشعور بالضيق وعدم الارتياح يشترك في تكوينها عوامل عديدة نفسية واجتماعية وبيولوجية متضافرة كتزايد غدة الأدرينالين والشعور بالإحباط

أمام موقف حرج لا مخرج منه، أو نقص التفهم من قبل الأهل أو الأصدقاء أو المعلمين (قاشي محمد، 2013، ص81).

التعريف الإجرائي للعوامل النفسية: هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الفرد على كل عامل على حدة في مقياس الدراسة الذي أعد من طرف الباحثة.

5- منهج الدراسة وإجراءاتها:

5-1- منهج الدراسة: تم الاعتماد في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لوصف وتشخيص مشكلة البحث لفت النظر للمشكلة محل الدراسة، ووصف السلوكات المرورية للسائقين، وربطها بالعوامل المؤدية لارتكاب المخالفات والحوادث المرورية.

5-2- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 326 سائق ممن ارتكبوا حوادث مرورية، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مناطق متباينة، وقد قمنا بتوزيع 380 نسخة من المقياس، وفي الأخير تم إلغاء 54 نسخة مسترجعة لعدم صلاحيتها للمعالجة لا تحمل إجابات على بعض البنود، أو لم يتم ملأ المعلومات العامة للمبحوثين، والجدول (01) يبين بعض خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (01) يبين خصائص عينة الدراسة

الخصائص	السن						الجنس		الحالة الاجتماعية				الحالة الاقتصادية			المستوى التعليمي		
الفئات	من 18-20 سنة	من 21 – 30 سنة	من 31 – 40 سنة	من 41 – 50 سنة	من 51 – 60 سنة	أكبر من 60 سنة	ذكور	إناث	أعزب	متزوج	مطلق	أرمل	مرتفع	متوسط	متدني	دون ثانوي	ثانوي	جامعي
التكرارت	02	149	65	59	43	8	208	118	152	150	18	6	12	290	24	27	94	205
النسبة المئوية %	0.61	45.70	19.93	18.09	13.19	2.45	63.80	36.19	46.62	46.01	5.52	1.84	3.68	88.95	7.36	8.28	28.83	62.88

الخصائص	ملكية المركبة	سنة الحصول على رخصة السياقة	الخبرة الفعلية بالسنوات	عدد الحوادث	نوع الحوادث

الخصائص	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية %
	لي	230	70.55
	عائلية	82	25.15
	مهنية	14	4.29
	قبل سنة 1980	1	0.01
	من 1980 - 1990	33	10.12
	من 1991 - 2000	65	19.93
	من 2001 - 2011	130	39.87
	من 2012 - 2018	97	29.75
	من 0 – 2 سنوات	24	7.36
	من 3 إلى 12 سنة	190	58.28
	من 13 إلى 22 سنة	69	21.16
	أكثر من 22 سنة	43	13.19
	حادث واحد 1	132	40.49
	حادثين 2	152	46.62
	ثلاث حوادث 3	40	12.26
	أكثر من 3 حوادث	2	0.61
	مادية	296	90.79
	جسدية	26	7.97
	معنوية	4	1.22
الطرف الثاني في الحادث	مركبة	212	65.03
	مشاة	13	3.98
	اشجار أو أعمدة	30	9.20
	حيوانات	10	3.06
	لا يوجد طرف ثا	61	18.71
ارتكاب المخالفات	نعم	35	10.73
	أحيانا	234	71.77
	إطلاقا	56	17.17
نوع المخالفات	بسيطة	310	95.09
	خطيرة	16	4.91
	ضرورية	264	80.98
التنقلات بالمركبة	السياحة	32	9.81
	تمضية الوقت	30	9.20

من خلال الجدول السابق يتبين أن خصائص عينة الدراسة المتكونة من 326 سائق شملت الخصائص التالية:

-فيما يخص متغير السن لدى عينة البحث، فقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما نسبته (45.70%) من عينة البحث ما بين 21-30 سنة، بينما كانت نسبة الذين كان سنهم محصورا بين 31-40 سنة (19.93%)، في حين أن الذين كان أعمارهم 41-50 سنة فقد مثلوا نسبة (18.09%) من العدد الاجمالي، ونجد أن نسبة الذين كانت أعمارهم محصورة بين 50-61 سنة فهي (13.19%)، ومن ناحية أخرى نجد أن نسبة (2.45%) قد مثلت السائقين الذين كانت أعمارهم أكبر من 60 سنة، لتبقى نسبة (0.61%) من عينة البحث كان أعمارهم ما بين 18-20 سنة، والملاحظ على أفراد العينة أن نسبة معتبرة منهم يعتبرون شباب، وهذا يخدم البحث الحالي باعتبار أن الفئة الأكثر تعرضا لحوادث المرور هي من فئة الشباب، حيث أن

الاحصاءات المتوالية عبر السنوات تثبت أن غالبة المتسببين في الحوادث المرورية في مجتمعنا أو حتى الضحايا تنحصر أعمارهم ما بين 20 و 45 سنة.

-أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فإن نسبة (63.80%) كانت من الذكور، أما النسبة المتبقية والمقدرة بـ (36.19%) فقد مثلت شريحة الإناث، أي أن نسبة عينة الذكور أكبر من الإناث وهو ما يعكس حقيقة نشاط قيادة السيارات في مجتمعنا، حيث لا تزال السياقة محتكرة على الذكور بالرغم من التزايد الملحوظ في عدد السائقات على الطرق. وبصفة عامة فإن الاحصائيات المتوالية عبر السنوات تثبت أن الفئة الأكثر تعرضا للحوادث المرورية هم فئة الشباب، بمثل جنس الذكور الغالبية العظمى.

5 -3- أداة الدراسة:

5-3-1- وصف أداة الدراسة: يتلخص الهدف من اعداد المقياس في الحصول على استبيان موضوعي ومقنن على درجة من الثبات والصدق، وذلك لاستخدامه في القياس، وبعد جمع مختلف المقاييس والاختبارات الموجودة لقياس العوامل النفسية المؤثرة على سلوكات السائقين، تم تصميم الاستبيان في صورته الأولية حيث اشتمل على 32 بندا، بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة تدور حول المعلومات الشخصية للمبحوثين، وتم وضع طريقة واضحة للإجابة لكل عبارة بحيث يجيب السائق باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس المقترحة عليه، حيث تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) في حالة الإجابات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، باعتماد خمسة بدائل للإجابة تتمثل في (موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض جدا).

5-3-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق المقياس: يقصد بصدق المقياس مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وللتحقق من صدق المقياس قمنا بعرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في علم النفس وعلم الاجتماع، في جامعة 8 ماي 1945 قالمـة ، وقد طلب من كل محكم تحديد وضوح كل فقرة وملاءمتها للقياس بوجه عام، كما وقد طلب من كل محكم حذف او إضافة فقرات أخرى اذا رأى أن ثمة فقرات لم ترد في المقياس، واتفق المحكمون على سلامة الاختبار حيث تم تأكيدهم على أن الاختبار يعد صالحا للقياس ويمتاز بالسهولة في تركيب وصياغة بنوده ولغته البسيطة الواضحة، ويتناسب مع البيئة الجزائرية، وقد تم الاتفاق على أبعاد وبنود المقياس بنسبة (98%).

كما قمنا بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وكذا ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات ارتباط أبعاد المقياس بين (0.706 و0.871) وتعتبر جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات المقياس: يعد ثبات المقياس من الخصائص السيكومترية الاساسية لإعداد أي مقياس مقنن، وللتأكد من ثبات المقياس قمنا باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (55) سائق، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الابعاد	قيمة معامل الفاكرونباخ
العدوانية	0.879
القلق	0.905
الضغط النفسي	0.756
المقياس ككل	0.951

جدول رقم (02): يبين قيمة معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

يلاحظ من خلال الجدول السابق، أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ في المقياس انحصرت ما بين (0.756 و 0.905) ، وثبات المقياس ككل قدر بـ (0.951) وهي جميعا قيم دالة إحصائيا، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة عالة من الثبات، وبالتالي يمكن الوثوق في نتائجه لأنها تتميز بدرجة عالة من الاستقرار والموثوقية.

5-3-3- الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

قمنا باستعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية في الدراسة الراهنة منها: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون.

6- عرض ومناقشة النتائج:

6-1- عرض نتائج الدراسة:

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمتغير العدوانية: تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة احصائية بين سلوك العدواني وارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين.

الجدول رقم (03) بين معامل الارتباط بين متغير العدوانية وارتكاب الحوادث المرورية لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	القرار
العدوانية ارتكاب الحوادث	326	.352	.000	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين السلوك العدواني وعدد الحوادث المرتكبة قد بلغت (0.352) وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على وجود علاقة

ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوكات العدوانية وعدد الحوادث المرتكبة، والدلالة الاحصائية 0.000 هي أقل من 0.01، والذي يدل على الارتباط القوي بين المتغيرين.

وتبين هذه النتيجة أن السائقين الذين تتميز سلوكاتهم بالعدوانية هم الأكثر ارتكابا للحوادث المرورية، وذلك يرجع لمخالفة قوانين المرور من خلال التهور أثناء القيادة، والقيادة الاستعراضية أمام الآخرين، والمشاحنات مع مستعملي الطريق الآخرين، وبالتالي عدم الاكتراث لقواعد وقوانين السلامة الآمنة، قد تجعل السائق يتسبب في حوادث مرورية له ولغيره من مستعملي الطريق.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمتغير القلق: تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة احصائية بين القلق وارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين.

الجدول رقم (04) بين معامل الارتباط بين متغير القلق وارتكاب الحوادث المرورية لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	القرار
القلق ارتكاب الحوادث	326	0.294	0.000	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة معامل الارتباط بين عامل القلق وعدد الحوادث المرتكبة قد بلغت (0.294) وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين القلق وعدد الحوادث المرتكبة، والدلالة الاحصائية 0.000 هي أقل من 0.01، والذي يدل على الارتباط القوي بين المتغيرين.

وتبين النتيجة أن السائقين لا يحترمون قوانين المرور نتيجة للقلق، ويعد القلق عاملا مهدا للسياقة الآمنة، حيث يؤثر على اتزان السائقين وردود أفعالهم أثناء، فالسائق في حالة قلق لا يتسم بالصبر على بعض العوائق المصادفة في الطريق، والتي تتطلب منه رزانة وصبرا، ويفقد القدرة على التركيز، ويتميز سلوكه بالاندفاع والقيام بأفعال متهورة، الأمر الذي يؤثر سلبًا على سياقته ويدفعه لارتكاب المخالفات أثناء السياقة.

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بمتغير الضغط النفسي: تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة احصائية بين الضغط النفسي وارتكاب الحوادث المرورية لدى السائقين.

الجدول رقم (05) يبين معامل الارتباط بين متغير الضغط النفسي وارتكاب الحوادث المرورية لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	القرار
الضغط النفسي ارتكاب الحوادث	326	0.355	0.000	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة معامل الارتباط بين عمل الضغط النفسي وعدد الحوادث المرتكبة قد بلغت (0.355) وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين القلق وعدد الحوادث المرتكبة، والدلالة الاحصائية 0.000 هي أقل من 0.01، والذي يدل على الارتباط القوي بين المتغيرين.

يظهر تحليل نتائج الدراسة أن السائقين الذين يعانون من الضغوط النفسية هم الأكثر ارتكابًا للمخالفات والحوادث المرورية، فالسياقة تتطلب مستوى عال من الانتباه والتركيز لما يحدث في الطريق، حتى يتمكن السائق من الفهم والتعامل مع المواقف التي يمكن أن تواجهه بشكل مفاجئ، وقد يتعرضون لمستويات مختلفة من الضغط والإجهاد سواء كان ذلك لعوامل نفسية أو في حياتهم المهنية أو الاجتماعية، كطبيعة العمل ودقة المواعيد وتذبذب ساعات النوم والإعياء، وانعكاس ذلك على الحالة الصحية للسائق، فيتولد لديه شعور بحالة نفسية سلبية تشجع على بروز ردود أفعال سلبية وتهيج مفرط وقلق مستمر، والسياقة تحت تأثير الضغوط النفسية تمهد لأخطاء قد تكون عواقبها وخيمة على السائق وعلى غيره من مستعملي الطريق.

2-6- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

توصلنا من خلال النتائج الاحصائية إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجة السلوك العدواني لدى السائقين وارتكاب الحوادث المرورية، فالسائقون الذين يتميزون بدرجة عالية من العدوانية يمكن أن يكونوا أكثر عرضة للحوادث من خلال عدم التزامهم بإجراءات قانون المرور، فهم يظهرون مشاعر وانفعالات سلبية ومزاج متقلب وعنيف، كما تظهر لديهم نوبات الغضب المرافقة للعصبية في قيادة السيارات كخلال الازدحام المروري مثلا، إذ نراهم يتميزون بالتذمر بسبب نفاذ الصبر وعدم احترام إشارات وقواعد المرور، فيعبرون عن غضبهم مستخدمين تعبيرات لفظية أو حركات تتسم بالعدائية، والسياقة بسرعة وتهور. ولعل من تفسيرات السلوكات العدوانية لدى السائقين ما تناولته دراسة "سعد الدين بوطبال" (2012)، حيث رأى أن السلوكات العدائية أثناء القيادة هي سمة شخصية مميزة، والتي تميز السائقون مرتكبي الحوادث المرورية عن غيرهم من السائقون، حيث يمكن أن يعتبروا قيادة السيارات كتعويض عن الشعور الدائم بالنقص، فهؤلاء يتميزون بالحساسية الزائدة تجاه السائقين الآخرين وجميع مستعملي الطريق، فيساهمون في تعريض أنفسهم وغيرهم لمواقف خطرة أثناء القيادة قد تودي بحياتهم، كما أنهم يعزون الخطأ لغيرهم من مستعملي الطريق ويعتبرون أنفسهم دوماً

ضحايا، كما احتلت العدوانية المرتبة الثالثة من حيث الأسباب النفسية المؤدية إلى ارتكاب الحوادث في الجزائر وفي دراسة عبد "الرحمان الوافي" (بوعيشة فتيحة، 2013، ص72-75). وكل هذا قد يرجع إلى التكوين النفسي الناجم عن التنشئة الاجتماعية لدى السائقين، فالتنشئة الاجتماعية للأفراد في مجتمعنا ترفض النموذج المسالم أو المعتدى عليه، لذا يتم تزويد في مراحل مبكرة من خلال التنشئة الأسرية بمقومات التفاعل بعدائية وعنف اتجاه الآخرين لأبسط سوء تفاهم يمكن أن يحدث بينهم، وهذا ما يبرر كثرة مظاهر العنف والعدوانية في المواقف المرورية. كما توصلت الدراسات إلى أن سلوكات السائقين المتميزة بالعدوانية هي في مجملها سلوكات متقبلة اجتماعياً، وبالتالي فإن الفرد لديه توجه قيمي مستمد من الأحكام التي يصدرها على البيئة الانسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الاحكام تشمل الأفكار والمعتقدات الخاصة بسلوك الفرد، وهي غالبا ما تكون نتاجاً اجتماعيا استوعبه خلال تفاعله مع الجماعة، ومن هنا يستطيع الفرد تأويل سلوكاته وإعطائها تبريراً معيناً(بوظريفة حمو، وآخرون، 2010، ص37).

كما كشفت الدراسة الحالية من خلال النتائج الاحصائية على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجة القلق لدى السائقين وارتكاب الحوادث المرورية، ففي أغلب الأحيان ينتاب الفرد فترات من حالة القلق أثناء عملية السياقة، مما يولد لديه توتراً وتأزماً نفسياً، ويشعر من خلاله بالضيق، ويعد القلق عاملا مهددا للسياقة الآمنة، حيث يؤثر على اتزان السائقين وردود أفعالهم، والقلق يعبر عن حالة انفعالية معقدة، تظهر من خلال التصرفات المختلفة التي يقوم بها السائق، وقد يكون قلقاً موضوعياً نتيجة للمواقف الضاغطة التي يتعرض لها السائقون، كالازدحام، او سوء أحوال الطريق، أو أن يكون قلقاً مرضياً، نتيجة للضغوط النفسية وضغوط الحياة الاجتماعية للسائق، وقد بينت العديد من الدراسات علاقة القلق بالاصطدامات، فتوتر السائق يظهر جسدياً بتزايد معدلات نبضات القلب وارتفاع ضغط الدم، ورؤية مشوشة، وشعوريا بتعكر في المزاج، وفقدان السيطرة، وسلوكياً في عدم القدرة على التركيز، ويتميز سلوكه بالاندفاع والقيام بأفعال متهورة، والقلق أثناء القيادة يؤثر سلباً على سلوكات السائق، مما يؤدي إلى ارتكاب الأخطاء وخرق القوانين الأمر الذي يعرضه ويعرض غيره من مستعملي الطريق للحوادث المرورية. فمعظم السائقين حسب «أولدينكويست" ينظرون إلى القيادة اللااجتماعية لدى السائقين الآخرين على أنها إساءة شخصية فيشعرون بالقلق والغضب. (بوطبال سعد الدين، 2012، ص315). كما يمكن أن يعود سبب القلق لدى العديد ممن عاشوا حادثاً مرورياً سابقاً إلى ما يسمى رهاب "ما بعد الصدمة"، إذ يمكن أن يتعلق الأمر باضطرابات قلق ناجمة عن نوبات ذعر أو أفكار مؤرقة حول السياقة، وخوف من الحوادث، مما يؤدي بالتالي إلى تسببه في حادث نتيجة فقدان السيطرة على المركبة.

كما بينت النتائج فيما يتعلق بعامل الضغط النفسي على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الضغط النفسي لدى السائقين وارتكاب الحوادث المرورية، حيث نجد أن أفراد العينة تميزوا بمستوى عال من الضغوط النفسية، والتي تعود لأسباب نفسية اجتماعية أو مهنية، والقيادة من المهام التي تتطلب التركيز والإدراك والاستجابة السريعة والقدرة على التحكم،

وهناك بعض الحالات التي تعتبر قيادة المركبة خطراً على السائق وعلى الآخرين مستخدمي الطريق، وهي عدم الانتباه، والذي قد يرجع إلى التعب الجسمي أو إلى الانشغال بسبب الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.

وهو ما اتفقت عليه العديد من الدراسات، كدراسة (عبد الرحمن الوافي 2010)، حيث احتل عامل الضغط النسبي مرتبة مرتفعة بنسبة مرتفعة من العوامل النفسية المؤدية إلى الوقوع في حادث مرور، ذلك لأنه يفقد السائق توازنه النفسي والعقلي، مما يؤدي به إلى حالة سوء التوافق الذاتي التي تجعله لا يكترث إلى العوامل الخارجية الأخرى. فقيادة السيارة مليئة بالمواقف الضاغطة كما هو الحال في حالات الازدحام المروري خاصة في المدن، حيث أرجع المبحوثين من خلال المقابلات التي أجريت معهم وكذا من خلال الملاحظات الميدانية ارتفاع الضغط النفسي أثناء السياقة إلى حالة الطرق السيئة وكثرة الممهلات الموجودة وكذا إلى الازدحام المروري بالإضافة إلى السياقة السيئة لبعض مستعملي الطريق، الأمر الذي يتسبب في ظهور عدة ضغوط لدى السائقين منها ضرورة الوصول إلى المكان المقصود، وربح الوقت، فالسائق يجب عليه أن يتحمل تقاسم الطريق مع سائقين آخرين ولا يشعر بالضيق منهم، مما يزيد في الضغوطات النفسية لديه، والسائق الذي لا يتمكن من تحمل هذه الضغوط قد ينعكس على سلوكات قيادته للسيارة مما يؤدي إلى التعرض للحوادث.

خلاصة: استنادا إلى ما توصلنا إليه من خلال نتائج الدراسة، فإن الحوادث المرورية تنجم في معظمها من مخالفات مرورية يرتكبها بعض سائقي السيارات، ويتأثر بنتائجها عدد من أفراد المجتمع، ويظهر جلياً التأثير بين المخالفات المرورية وعدد الحوادث المرتكبة، حيث أن للعوامل النفسية دور في تحديد سلوكات السائقين في مواقف القيادة المختلفة، الأمر الذي قد يؤثر سلباً على الاستجابة لمتطلبات الموقف والقيادة الآمنة، وبالتالي يؤدي الوضع إلى ارتكاب المخالفات التي قد تنجر عنها وقوع حوادث مرورية متفاوتة الخطورة، فتساهم العوامل النفسية (المتمثلة في العدوانية، القلق، الضغط النفسي،) في التأثير سلباً على التوازن النفسي والفيزيولوجي للفرد، الأمر الذي يجعله يتجاهل مضامين إشارات وقوانين المرور والتي وضعت أساساً كإجراءات وقائية لمستخدمي الطريق، وعدم الاستجابة الفاعلة لمتطلبات الموقف المروري، فينجم عنها غالباً وقوع حوادث المرور.

قائمة المراجع:

1.ابن منظور(بدون سنة)، لسان العرب، الجزء الأول، دار المعارف، مصر.

2.أحسن مبارك طالب(2012)، سبل ووسائل الوقاية من حوادث المرور، الندوة العلمية والدولية في تنظيم المرور، قسم الندوات واللقاءات العلمية، مركز الدراسات والبحوث، الجزائر.

3.البيلي مصطفى(1986)، هيكل المرور ومشكلاته وتحقيق حوادثه، كلية الشرطة، القاهرة.

4.الرشيدي مقرن سعود مطني(2010)، انعكاسات تعديلات أنظمة المرور على الحوادث من جهة نظر العاملين في المرور والسائقين، دراسة ميدانية على منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، تخصص علم الجريمة، جامعة مؤتة، السعودية.

5.السيف عبد الجليل(1986)، تطور أساليب تنظيم إدارة المرور، مطابع الاشعاع، ط2، الرياض.
6.الظفيري نايف بن ناشي الذراعي(2005)، الآثار الشرعية المترتبة على حوادث السير، رسالة ماجستير في الفقه والأصول، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
7.المعجم الرائد، بتاريخ 06-03-2017، عن الموقع www.almaany.com.
8.بوطبال سعد الدين (2012)، دور سمات الشخصية والاتجاهات النفسية في ارتكاب المخالفات المرورية لدى السائقين – تحليل نفسي اجتماعي لسلوك قيادة السيارات، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
9.بوظريفة حمو، عيسى محمد، زنادة دليلة، شريفي هناء(2010)، مستوى سلوك الإقدام على المخاطرة لدى السائقين وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والفردية، مجلة الوقاية والأرغنوميا، العدد 03، جامع الجزائر، الجزائر.
10.بوعيشة فتيحة(2013)، نمط السلوك أ والحوادث المرورية، الملتقى الوطني الأول حول "حوادث المرور بين مستعملي الطريق وتنظيم المرور"، جامعة الحاج لخضر -باتنة-، الجزائر.
11.بلخيري وفاء، سعودي عبد الكريم(2013)، دور العوامل النفسية في عدم احترام السائقين لقانون المرور، الملتقى الوطني الأول حول "حوادث المرور بين مستعملي الطريق وتنظيم المرور"، جامعة الحاج لخضر -باتنة-، الجزائر.
12.حافري زهية غانمي(2016)، مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس علم النفس المرضي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة سطيف، الجزائر.
13.زميتي نجلاء، بوصوفة مريم (2016)، دور نظام النقاط المرورية في الحد من المخالفات المرورية، مذكرة ماستر في القانون، كلية الحقوق والعلوم السياسة، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجزائر.
14.قاشي محمد (2013)، الأسباب النفسية لحوادث المرور من وجهة نظر سائقي مركبات الوزن الثقيل، الملتقى الوطني الأول حول "حوادث المرور بين مستعملي الطريق وتنظيم المرور"، جامعة الحاج لخضر -باتنة-، الجزائر.
15.وزارة العدل (2002)، قانون المرور، د.و.أ.ت، ط1، الجزائر.
16.Commission économique pour l’Europe(1998), Statistique des accidents de la circulation routière en Europe et en Amérique du nord, Nations Unies, Vol 43, New York.
17.Fischer Gustave(2003), psychologie des violences sociales, Francis lefebrre, Paris.

المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية: مسيرة البحث عن الهوية وفشل في تحقيق التنمية.

The Algerian public economic enterprise: the quest of searching the identity and failure in achieving the development.

أ.بن تركي كريمة، جامعة أحمد دراية-أدرار- الجزائر

ملخص: تمثل المؤسسة العمومية الاقتصادية الركيزة الأساسية في الاقتصاد الوطني عموماً، وفي عملية إحداث التنمية خصوصاً، لذلك اعتبرتها الدولة الجزائرية وسيلة فعالة لتحقيق التنمية الوطنية، وقد عرفت هذه المؤسسات ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية ساهمت في تشكلها، ومرت بمراحل خلال هذه الفترة، حيث خاضت عدة تجارب سياسية واقتصادية وتنظيمية تبحث في كل تجربة عن الهوية المناسبة التي تمكنها من تحقيق التنمية في مختلف الميادين، وهذا ما نهدف إلى توضيحه في هذا البحث من خلال إبراز ظروف تشكل المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية، والدور الأساسي الذي كانت تلعبه في عملية التنمية، وأسباب فشلها في تحقيق ذلك.

الكلمات المفتاحية: المؤسسة العمومية الاقتصادية، الاقتصاد الوطني، التنمية.

Abstract: The public economic enterprise is the essential pillar in the overall national economy, and in achieving the development, thus, the Algerian state considers it an effective means for achieving the development. These enterprises witnessed political, economic, and social sircumstances that shaped their structure, and it went in steps in this period, they had many political, economic and organizational attempts, in each attempt they look for the appropriate identity that enables the development in several sections, what are we trying to prove through this research is distinguishing the sircumstances in which the Algerian public economic enterprise was created, and the important role it plays in this situation and the reasons of its failure.

Keywords: The public economic enterprise, the national economy, the development.

مقدمة:

تعتبر المؤسسة العمومية الاقتصادية النـــواة الأساسية الذي يـدور حولها أي اقتصاد، حيث تعمل من خـــلال وظائفـــها المختلفة إلى بـــلوغ وتحقيـــق أهداف اقتصاديـــة واجتماعيـــة متعـــددة، لذلك شغلت حيـــزاً كبيــــــراً من الأبحـاث والدراســـات في مختلف الاتجاهات الاقتصادية والسياسية والايديولوجيـــة، بحكم احتلالها مكانـــة هامـــة في تقدم المجتمعات الإنسانية، التي أولتها أهمية في تطورهـــا وتنميتها، خاصة في ظـــل التطـــور التكنـــــولوجي الذي شهده العالم، والذي مكـــن المؤسسة من التحكـــم في إنتاجها واستعمالها من حيث علاقـــاتها التي تتدخل في تطويـــر وتحديــــد الجـــوانب الاجتماعيـــة والمعنوية للمجتمع.

لذلك اعتمـــدت الدولـــة الجزائريـــة بعد استقلالها على مؤسساتها العموميـــة الاقتصاديـــة للنهوض بالمجتمع في كـــافة المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...وغيرها، واعتبرتها الوسيلة التي تمكنها من بناء اقتصاد قوي، وإعادة تنظيم شؤون البلاد ومحـو مخلفات الاستعمار الفرنسي، وتحقيـــق الاستقلال الاقتصادي، واسترجـــاع الثروات والممتلكـــات، والحد من نفوذ الرأسمال الأجنبي...وغير ذلك من الأهداف، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ركزت في عملية التنمية على دور المؤسسات العمومية الاقتصادية، واعتبرتها الأداة الأنسب للوصول إلى ذلك، والتجربة التنمويـة للمجتمع الجزائـــري لخير دليل على ذلك.

وقـــد عرفت المؤسسة العمومية الاقتصاديـــة في الجزائـــر عدة تغيرات وتحولات خلال المراحل التي مرت بها، إبتداءاً من مرحلة التسيير الذاتي إلى غايـــة مرحلة الخوصصة، تجسدت هـــذه التغيرات أساساً في تغيير أسلوب أو طريقـــة تسيير وتنظيم هـذه المؤسسة، حيث كـــانت في كـــل مرحلة تجـــرب أسلوباً جديـــداً من التسيير، باحثة بذلك عن الهوية الاقتصادية والاجتماعية والقانونية والسياسية المناسبة لها، والتي تساعدهـــا على تحقيق الأهداف المنوطة بها، والقيام بوظائفها، ومن ثم تحقيـــق التنمية.

ونشير إلى أن أهـــداف المؤسسة الاقتصادية ووظائفها في كل مرحلة تحدد ضمن الاستراتيجية العامة، غير أن هذه الأخيرة –المؤسسة- شهدت العديـــد من المشاكـــل والاضطرابـــات عبر المراحـــل المختلفة، والتي نتجت عن التطبيق الفعلي والممارسات الواقعيـــة لكـــل أسلوب من الأساليب المجربة، لذلك كـــانت تضطر بعد الفشل في تطبيق أسلوب معين إلى الانتقال إلى أسلوب جديد ترى بأنه قادر على استيعاب المشاكل التي ظهرت في الأسلوب السابق.

وتميـــزت عملية التنمية في المجتمع الجزائـــري بميزات خـاصة فرضتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي مر بها هـــذا الأخير، فكانت أهـــدافها تنصب أولاً في محاربـــة كـل ما خلفه الاستعمار، وثانياً تحسين الظروف في مختلف المجالات، غير أن هـذه المؤسسات لم تحقق الأهـداف المرجوة منها، و بالتالي عجزت في تحقيق التنمية، ويرجع ذلك لعدة أسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وتنظيمية.

أولاً- مفهوم المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية، أصنافها وظروف تشكلها:

تختلف التعريفات المقدمة لمفهوم المؤسسة العمومية الاقتصادية من مؤسسة لأخرى نتيجة لاختلاف أشكالها وأنواعها وأحجامها وقوانينها ونشاطاتها وأهدافها...وغير ذلك، وكذلك لاختلاف الاتجاهات الاقتصادية والإيديولوجية والسياسية من نظام لآخر هذا من جهة، ومن جهة أخرى نتيجة للتطورات التي شهدتها المؤسسة في جوانبها المختلفة، وفي كل مرحلة من مراحل تطورها، لذلك من الصعب تقديم تعريف موحد وشامل يجمع كل هذه الميزات، وعلى هذا الأساس سنعرض مجموعة من التعريفات على سبيل التمثيل.

1- تعريف المؤسسة العمومية الاقتصادية:

تعرف المؤسسة على أنها "مجموعة أشخاص مهيكلين على شكل هرمي بهدف إنتاج السلع والخدمات القابلة للمتاجرة بهدف تحقيق أقصى ربح"(دادي عدون ناصر،1998، ص10).

كما تعرف بأنها "منظمة تجمع أشخاصاً ذوي كفاءات متنوعة تستعمل رؤوس الأموال وقدرات من أجل إنتاج سلعة ما،

والتي يمكن أن تباع بسعر أعلى من سعر تكلفتها"(دادي عدون ناصر،1998، ص10).

وتعني أنها "مجموعة متدرجة من المواد البشرية، تستخدم وسائل مادية ومعنوية، لاستخراج وتوزيع الثروات وإنتاج خدمات وفقاً لأهداف محددة" (ترقو فتيحة،2017، ص05).

وهي أيضاً "الوحدة التي تجمع فيها وتنسق العناصر البشرية والمادية للنشاط الاقتصادي"(دادي عدون ناصر، 1998، ص10).

ويوجد من يقول بأنها "كل شكل من أشكال التنظيم الاقتصادي المستقل مالياً، والذي يقترح نفسه لإنتاج سلع وخدمات"(دادي عدون ناصر،1998 ، ص10).

وتعرف كذلك على أنها "شكل اقتصادي وتقني وقانوني واجتماعي لتنظيم العمل المشترك للعاملين فيها وتشغيل أدوات الإنتاج وفق أسلوب محدد لقيم العمل الاجتماعي بهدف إنتاج سلع أو وسائل الإنتاج أو تقديم خدمات متنوعة"(صمويل عبود، 1982، ص58).

كما تعرف بأنها "مجموعة من الطاقات البشرية والموارد المادية (طبيعية كانت أو مادية أو غيرها) والتي تشغل فيما بينها وفق تركيب معين وتوليفة محددة قصد إنجاز أو أداء المهام المنوطة بها من طرف المجتمع"(أحمد طرطار، 1999، ص15).

وهناك من يرى بأنها "كل تنظيم اقتصادي مستقل مالياً في إطار قانوني واجتماعي معين، هدفه دمج عوامل الإنتاج من أجل الإنتاج أو تبادل سلع أو خدمات مع أعوان اقتصاديين آخرين بغرض تحقيق نتيجة ملائمة، وهذا ضمن شروط اقتصادية تختلف باختلاف الحيز المكاني والزماني الذي يوجد فيه، وتبعاً لحجم ونوع نشاطه"(دادي عدون ناصر، 1998، ص10).

مما سبق يتضح لنا أن التعريف الأخير يبدو شاملاً نوعاً ما لمفهوم المؤسسة العمومية الاقتصادية من التعاريف السابقة، التي ركزت على الشق الاقتصادي للمؤسسة فقط، وأهملت الشق الاجتماعي وما يتضمنه من علاقات اجتماعية بين أعضائها تنشأ

نتيجــة لعملية التنسيق والتكامل بينهم لتحقيق الأهـــداف المرجــــوة، كما أنها ركزت على القطاع الإنتاجي (سلع)، وأغفلت بذلك القطاع الخدماتي الذي يقدم خدمة معنوية.

2- أصناف المؤسسة العمومية الاقتصادية:

لقد اختلفت معــايير تصنيف المؤسسة العموميــــة الاقتصاديـة من باحث لآخر ومن نظام اقتصادي لآخر، لذا سنعرض بعض الأصناف حسب بعض المعاييــر من أجـــل توضيح القطاعـــات والمؤسسات التي اعتمدت عليها الدولــة الجزائريــــة في تحقيق التنمية.

1-المؤسسة حسب طبيعتها القانونية: هناك ثلاث أنواع هي(عمر صخري، 1986، ص18(بتصرف)):

1-1- المؤسسة العامة: وهي التي تعــود ملكيتها للدولـــة، وأهــــدافها تدخـــل في إطار تحقيــــق الأهــــداف العامة في ظل سياساتها، وينتشر هذا النوع في المجتمعات الاشتراكية بشكل واسع.

1-2- المؤسسة الخاصة: ويضم هذا النوع المؤسسات التي تعود ملكيتها لأشخاص طبيعيين سواءاً كــانت ملكيــــة خاصة أو ملكيــــة عن طريـــق المساهمة. وقـــــد حـــــاولت الدولة الجزائرية في بداية استقلالها القضاء على هذا النوع من المؤسسات خصوصاً الأجنبية منها بهدف استرجاع الأملاك الوطنية.

1-3- المؤسسة المختلطة: وهي المؤسسات التي يشارك فيها الأفـراد إلى جـانب الدولة، أو إحــدى هيئاتها في ملكيتها، وهـذا النوع يبـــــدو أنــه منعدم تماماً في الفترة التي كانت المؤسسة العمومية تقود عملية التنمية.

2- المؤسسة حسب طبيعة نشاطها: يمكن تقسيمها إلى(دادي عدون ناصر، 1998، ص25(بتصرف)):

2-1- المؤسسة الإنتاجية: ويقصد بها المؤسسات التي تقوم بإنتاج السلع المختلفة، وهي بدورها تنقسم إلى: مؤسسات صناعية، ومؤسسات زراعية، ومؤسسات تجارية...الخ.

2-2- المؤسسة الخدماتية: وتضم المؤسسات التي تقـــــوم بتلبية حاجــــــــات المجتمع المعنويــــــــة كمؤسسات النقل مثلاً.

2-3- المؤسسة المالية: وهي التي تعتني بالنشاط المالي كالبنوك.

3- المؤسسة حسب حجمها: وتنقسم إلى مؤسسات صغيرة ومتوسطة وكبيرة، يقاس حجمها عادة من خــــلال عدد عمالها

وفـــــــروعها...وغير ذلك(دادي عدون ناصر، 1998، ص72)، وقـــد ركــــزت الدولة الجزائريــــة على المؤسسات التي تتسم بحجم كبير باعتبارها ذات رأسمال كبير، لذلك شملت عملية التأميم التي قامت بها بعد الاستقلال أكثر المؤسسات الكبيرة خاصة الصناعية منها، واعتبرتها الركيزة الأساسية في مسيرتها التنموية.

3- ظروف تشكل المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية:

ورثت الجزائــــر هيكـــلاً اقتصاديـــاً رأسماليــاً منهكاً ومليئاً بالتناقضات الجوهريــــة نتيجة للسياسة الاستعمارية المنتهجة خـــلال فترة الاستعمار، لذلك عـــاش الاقتصاد

الجزائــري في السنوات الأولى من الاستقلال مرحلة صعبــة شهدت العديــــد من الانتكاسات الاقتصاديـــة، هـــذه الأخيرة كـــانت نتيجة للرحيـــل الجماعي للمعمرين الذين كان أكثرهم من رجـــال الأعمال والمسيرين والإداريين...الخ، حيث تركت المصانع والمزارع شاغرة بشكل كلـي، الأمر الذي أدى إلى تعطلها عن العمل، مما أثر سلباً على الاقتصاد الوطني.

إلى جانب هذا تميزت هذه المرحلة بالنزاع السياسي على مستوى القيادة، مما أدى إلى عدم توحد القرار، والذي يمكن القول بأنـــه امتـــــداد للنـــزاع الثوري قبل الاستقلال، وقد تمخضت عن ذلك فوضى اقتصادية، حيث تم التركيز على الجهاز الحكومي لاتخاذ القرارات الاقتصادية.

هـــذا بالإضافة إلى هجـــرة السكان من الريف والاستقرار بالمدن وشغل الفراغـــات التي تركـــها المستوطنون الفرنسيون خصوصاً في القطاعـــات الانتاجية دون سابـــق خبرة، وبالمقابـــــل عرف القطاع الزراعي تدهـــوراً بسبب الإهمـــال ونقص العناية به.

ونتيجة لهـذه الظروف عرفت القطاعـات الاقتصاديـة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غايـــة سنة 1966، وهي بداية مرحلة المخططات التنموية بروز أربع قطاعات متباينة هي(قيرة اسماعيل، وآخرون، 2001، ص132):

قطاع التسيير الذاتي: وجـــاء هـــذا القطاع كضرورة ملحـــة فرضتها مجموعـــة من العوامـــل السياسية والاقتصاديـــة والاجتماعية، وقد شمل المؤسسات الخاصة الصغيرة والمتوسطة الحجم التي خلفها المعمرون، إلى جانب القطاع الزراعي الذي يعتبر الدعامة لهذا القطاع.

قطاع أجنبي خاص: يتمثل في المؤسسة المحلية التابعة للمؤسسات الفرنسية أو المتعددة الجنسية.

قطاع محلي خاص: يمثله المؤسسات الخاصة التي يمتلكها الجزائريون.

القطاع العام: المتمثل في قطاع الدولة وهو في طور التكوين.

وقـــد شهدت هـــذه المرحلة العديـــد من الصراعـــات بين القطاعات الأربعة السابقة الذكـــر، الأمر الذي أدى إلى اختفاء البعض ونمو وتطور البعض الآخر، وذلك نتيجة الإجـــراءات التي اتخذها الدولة الجزائريـــــة، والتي كانت تهدف من خلالها في بدايـــة الأمـــر إلى القضاء على الشرعيـــة الاستعماريـــة، ثم حـــل المشاكـــل التي يتخبط فيها المجتمع سواءاً في المجـــال الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي أو الثقافي.

لذلك قـامت ـالدولة الجزائرية- بحركات تـأميمية من أجل حصر القطاع المسير ذاتيـاً، والذي كـــان يطغى على القطاع الزراعي وجزء من القطاع الصناعي، الذي تراجعت عنه فيما بعد بسبب "ضعف التركة الصناعيـة بالإضافة إلى صعوبات التمويـــل والتمويـــن والتسويـــق التي كـــانت تعرفها الوحـــدات الصناعيـــة"(قيرة اسماعيل، وآخرون، 2001، ص134)، لهذا وضعت هذه الأخيرة (الوحدات الصناعية) تحت إشراف وإدارة شركات وطنية.

وقـــد شمل التـأميم القطاع الأجنبي الخـــــاص والقطاع المسير ذاتياً، لذلك تـــم تأميم "مجموعة أراضي القطاع الاستعماري

إلى جـانب مجموعة غير متكاملة من المؤسسات التي تدخـل ضمن ما يعرف بالأملاك الشاغـــــرة، بالإضافة إلى بعض القطاعـــات الصناعيـــة التحويليـــة كالتبغ والكبـــــــريت والمطاحن"(قيرة اسماعيل، وآخرون، 2001، ص135).

وعملية تعميم التأميـــم كإجراء أدى إلى اتساع القطاع الاقتصادي العام، وهـــــذا في ظل التطلع لتطبيق الاشتراكيـــــــة التي تحقق العدالــــة الاجتماعية، واتسمت هـــــذه العمليـــــة في بـــــــدايتها بالسرعـــــة والشمولية، الأمر الذي أدى إلى ضم حتى بعض المقـــــــاهي والمحـــــلات التجاريـــــــة...وغير ذلك، لكن سرعـــــــان ما بـــــــدأت في التباطء وتخلت الدولـــــــــة عن "تأميم رأسمـــــال الصغير والمتوسط ابتداءً من سنة 1967، غير أن رأسمال الكبير شكــــــل قاعدة انطـــــلاق حقيقية لرأسمالية الدولـــــــة تحت إشراف وإدارة شركـــــات وطنية متخصصة يشمل نشاطها كـــــافة التـــــراب الوطني في فرع معين من فروع الانتاج أو الخدمات" (قيرة اسماعيل، وآخرون، 2001، ص136).

وبالتالي أصبحت عملية التأميم تسير بطريقة منتظمة لتصل سنة 1971 إلى "تأميم الشركات البترولية الفرنسية، حيث تـــوجت بتأميـــم الغاز والمحروقــــات التي أصبحت تحت إدارة الشركـــة الوطنية للبحث واستغلال وتحويل وتسويق المحروقات "سونطـــراك""(قيـــرة اسماعيـــل، وآخرون، 2001، ص136)، ونشير إلى أن هـــــذه الشركـــــات الوطنيـــة هي حجـــر الأساس في تشكل القطاع العام، الذي اتسع بفضل عملية التأميم، وقد شهد ذلك العديـــــــد من الصراعات ومعارضة بعض الأطراف لسياسة الدولة المنتهجة في إعادة بناء الاقتصاد الوطني.

وقد اتخــــذت الدولة سياسة توسيع القطاع العام خصوصاً الصناعي، وتركيـــــزها على محـــاولة خلق صناعـــــات قاعديـــــة من خـــلال اهتمامها بالصناعـــــات الاستهلاكيـــــة والثقيلة لتلبيـــــة حاجـــــات المجتمع وخلـــــق مناصب عمل جديـــــدة، والاهتمام "بالتصنيع كشرط لتشييد اقتصاد وطني مستقل من شأنه أن يضمن الاستقلال الفعلي للبلاد"(سفير ناجي، ص48)، كل هذه الظروف ساهمت في ظهور المؤسسات العموميـــــة الاقتصاديـــــة الكبيرة الحجـــم، التي اعتبرتــــها الوسيلة لتحقيــــق التنمية الاقتصادية، ومن ثم الاجتماعية والثقافية.

وبعد تشكـل هذه المؤسسات التي أصبحت لها وزن ثقيـل في الاقتصاد الوطني، والتي اعتمد عليها من أجـل دفع عجلة التنمية، واجـهت الدولـة الكثير من المشاكـل خـاصة المشاكـــل الماليـــــة والإداريـــــة والتنظيميـــة، لهذا انتهجت "سياسة التخطيط للتحكم أكثر وبصورة فعلية في سيرورة، حيث انطلق المخطط الثلاثي الأول الذي اعتبر كخطة تجريبية في المقام الأول"

(سفير ناجي، دس، ص139)، ونتيجة لإتباع الدولة لسياسة التخطيط التنموي ظهرت عدة مخططات تنموية، وهذا الأخير -التخطيط التنموي- يعني تـوجيه من طرف الدولة لتحقيق أهداف مخططة مسبقاً في فترة زمنية محـددة، وهكـذا بدأت عملية التنميـــة تنتظم شيئــــــاً فشيئــــاً انطلاقـــــــــاً "من المخطط الثلاثي الأول سنة 1967- سنة 1969، وأكثر من

خـــــلال المخطط الربـــاعي الأول سنة 1970- سنة 1973، والمخطط الربـــــاعي الثـــــــاني سنة 1974- سنة 1977، والمخطط الخمـــــاسي الأول سنة 1980- سنة 1984، والمخطط الخمـــــــاسي الثـــــاني سنة 1985- 1989"(سفير ناجي، دس، ص140).

عرفت هذه الفتــــــرة أي فترة تطبيق المخططات الوطنية عـــــدة صراعـات حادة كان سببها الرئيسي هو ديمقراطية إعداد هذه المخططات التنموية، وطرحت هذه الإشكالية منذ المخطط الثلاثي التجريبي الذي تميز بمركزية التخطيط، غير أنه في باقي المخططات حــــــاولت الدولـــــة إرساء قواعــد ديمقراطيــة في إعــدادها، تجـــلى ذلك في إشراك إدارات المؤسسات والأجــــهزة التنفيذيـــــــة في ذلك، لكنها فشلت وبقيت الديمقراطيــة محدودة التطبيق، وذلك بسبب "الدور الضئيل وغير الفعال الذي لعبته مجالس العمال والمجـالس الشعبية للعمال...الخ، وأضف إلى ذلك سيطرة السلطات المعنية بحكـــم الصلاحيــــات الواسعة التي كانت تتمتع بها"(سفير ناجي، دس، ص141).

وبنـاءاً على مـــــا تقدم يمكن القول بـــــأن "التصميـــــم المخطط والمحكم لتحقيق التنميـــــة أصبح شكليــاً، وأفـــــرغ تدريجيــــاً من مضمونـه على مستوى التطبيق الفعلي"(سفير ناجي، دس، ص140) نتيجـة للمشاكل والصعوبـــــات التي بدأت تواجه المؤسسة العموميـــــة الاقتصاديـــة، والتي بانت عبر مختلف المراحل التاريخية التي مرت بها.

وعليه فإن المؤسسة العمومية الجزائريـــــة مرت بمحطات ثلاثــــة أساسية خــــلال تشكلــــها وهي التـــأميم، تـــوسيع القطـــاع العام، التخطيـــط التنموي، وكان هـــدف الدولة في المرحلة الأولى من الاستقلال هو إعــــادة الثروات الوطنية، ومحـــاولة بنـاء اقتصاد قوي، أما المرحلة التي تلتها كانت مرحلـــة التخطيـــط الاقتصادي من خــــلال تطبيق المخططات التنمويـــــة، وهي نقلة نوعيـــة في حياة الاقتصاد الوطني، وذلك من أجل دفع عجلة التنمية إلى الأمام.

ثانياً: المؤسسة العمومبة الاقتصادية الجزائرية ومسيرة البحث عن الهوية:

1- تعريف مفهوم الهوية:

يحمل مفهوم الهويـــة مدلولات لغوية واصطلاحيـة متعددة، وهذا حسب مجــــالات استخدامـــه (علم النفس، علم الاجتماع، الانثروبولوجيا، السياسة، الاقتصاد...و غيرها)، لذلك نجــــد زخم هائل من التعريفات التي سنحاول عرض البعض منها فيما يلي:

"يشتق المعنى اللغوي لكلمة الهويـــة من الضمير "هو"، هـــذا الأخير تـــم وضعه كاسم معرف بــ: (ال) ومعناه الاتحـــاد بالذات، ويدل مفهوم الهويـــة على الضمير الجمعي لأي تكتل بشري، فهو محتوى لهـــذا الضمير، بما يشمله قيـــم شخصية وتقاليد وعـــادات ومقومات، وأهداف الجماعة وإرادتها في الوجود والحياة"(سليمة فيلالي، 2014، ص14).

أما معجـــم الوسيط في اللغة العربية يشير إلى أن كلمة الهويـــة تعني حقيقة الشيء أو الشخص الذي تميزه عن غيره، أو هي بطاقـــة يثبت فيها اسم الشخص وجنسيته ومولــــده وعمله، وتسمى البطاقة الشخصية"(معجم الوسيط في اللغة العربية، 2004، ص998).

تعرف الهوية بأنها "مجموعة المميزات الجسمية والنفسية والمعنوية والقضائية والاجتماعية والثقافية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يعرف نفسه وأن يقدم نفسه ليتعرّف الناس عليه، أو التي من خلالها يشعر الفرد بأنه موجود كإنسان له جملة من الأدوار والوظائف والتي من خلالها أيضاً يشعر بأنه مقبول ومعترف به كما هو من طرف الآخرين أو من طرف جماعته أو الثقافة التي ينتمي إليها"(سليمة فيلالي، 2014، ص16).

كما تعرف الهوية حسب ما أثبتته الدراسات السوسيولوجية والأنترولوجية بأنها "الإحساس بالانتماء إلى جماعة أو أمة لها من الخصائص والمميزات الاجتماعية والثقافية والنفسية والتاريخية التي تعبر عن نسيج، أو كيان ينصهر ويندمج في بوتقة جماعة بأكملها، وبذلك يصبحون منسجمين ومتفاعلين تحت وطأة الخصائص والمميزات"(سليمة فيلالي، 2014، ص17).

في حين هناك من يرى بأنها "جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله هو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل منا -كإنسان- شخصيته المميزة له، فله نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته السلوكية وميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للشعوب والأمم"(سعيد اسماعيل علي، 1997، ص95).

وكذلك يحدد هذا المفهوم على أنه "مفهوم نفسي اجتماعي يشير إلى كيفية إدراك شعب ما لنفسه، وكيفية تمايزه عن الآخرين، وهي تستند إلى مسلمات ثقافية عامة، مرتبطة تاريخياً بقيمة اجتماعية وسياسية واقتصادية للمجتمع"(محمد إبراهيم عيد، 2001، ص110).

وهي أيضاً "مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد"(سليمة فيلالي، 2014، ص17).

يتبين من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم الهوية بشكل عام يرتبط بإثبات ذات الشيء والتعريف به، ويتم ذلك من خلال الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، والقيم والمعتقدات والعادات والتقاليد, والأفكار والسلوكات...وغير ذلك، والتي تكونت عبر التاريخ الذي مر به هذا الشيء.

ونقصد بالهوية في هذا البحث أساليب التنظيم التي كانت المؤسسة الجزائرية تتبناها خلال مسيرتها التنموية، والتي جعلتها في كل مرحلة معينة من هذه المراحل تتصف بمجموعة من الإجراءات التنظيمية والقانونية والاقتصادية والسياسية، حيث تختلف كل مرحلة جديدة عن المرحلة السابقة، ونشير إلى أن الانتقال من مرحلة لأخرى يكون نتيجة لفشل المؤسسة العمومية الاقتصادية في تحقيق أهدافها في إطار الأسلوب التنظيمي المتبني السابق لذلك تقوم بإعادة النظر بشكل جذري في إجراءاته المختلفة، فعلى هذا الأساس ارتأينا أن نصورها وكأنها تبحث عن الهوية المناسبة لتحقيق أهدافها التي تتمحور أساساً في التنمية في جميع الميادين.

2- مسيرة المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية في البحث عن الهوية:

لقد عرفت مسيرة المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية في بحثها عن الهوية تطبيق عدة صيغ اقتصادية وقانونية وسياسية وتنظيمية واجتماعيـــة، تبحث في كل مرحلة من مراحل تطورها عن الهوية الملائمة التي تمكنها من الوصول لأهدافها المتمثلة أساساً في تنمية المجتمع في كافة المجالات، حيث سنحاول في هذا العنصر تتبع هذه المسيرة وتوضيح الأساليب (الهويات) المختلفة التي عرفتها من جميع الجوانب التنظيمية والقانونية والاقتصادية...الخ، وتتمثل أهم الأساليب فيما يلي:

2-1- المرحلة الأولى: التسيير الذاتي(1962- 1965):

إن هذه التجربـــة فرضتها الظروف التي خلفها الاستعمار الفرنسي بالجزائـــر، "حيث قـــــام المعمرون الأوربيون بمغادرة التراب الوطني وتركـــوا ورائهم المزارع و المؤسسات التي كانــــوا يديـــرونها، وذلك بعد تخريبها وتعطيـــل الآلات وحرق الوثائق والمستندات مما أدى إلى خلق وضع غير منتظر"(بوكميش لعلى، 2005، ص90)، غير أن العمال والمزارعون الجزائريون رفعوا التحدي وقاموا بتسيير المؤسسات وواصلوا الإنتاج بصورة تلقائية، وهذا رغم كل الصعوبات التي واجهتهم في بدايـــــة الأمر، وهـــذا الفعل تبلور في نمط جديــــــد في التسيير سمي بالتسيير الذاتي، وتسمى هــــذه المرحلـــة عنـــد بعض المفكريــــن الاقتصاديين "بمرحلة الانتظار أو البحث عن الذات نظراً للدمار والتدهور الذي تركه المستعمر على جميع الأصعدة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية" (كربالي بغداد، 2005،ص03).

ومنه يتضح أن تجربة التسيير الذاتي هي أول مرحلة عرفتها المؤسسة الاقتصادية الجزائرية، وجـــاءت نتيجة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عاشتها الجزائر بعد الاستقلال، ومن أبـــــرز هذه الأوضاع الفراغ الذي خلفه الرحيل الجماعي للمعمرين من مسيري المزارع والمؤسسات، وكذلك رغبة الطبقة البورجوازية الجزائرية في السيطرة على هذه المزارع والمؤسسات بعد رحيـــل المعمرين، وأيضاً "غياب سياسة واضحة المعالم ونموذج إداري يعمل على تسيير شؤون المؤسسة الاقتصادية، وغيـــاب الإطار البشري المؤهل بسبب احتكـــار المعمريـــــن الفرنسيين لأهــــم الوظائف الإدارية والتسييرية، لذلك طغت عليها الفوضى والاضطرابات" (الطيب داودي، دس، ص134).

وقد كـــان تسيير المؤسسات في إطـــار هـــذا النظام يتـــم "بواسطة لجنـــة التسيير الذاتي التي يقوم العمال بانتخابها، ثم يقوم أعضاء هذه اللجنة باختيار رئيس لها من بينهم بطريقة ديمقراطية، وإلى جانبه (الرئيس) يوجد مديـــر يعين من طرف الوزارة الوصية، وهـــــذا ما يشكل تناقض جوهـــري في مضمون التسيير الذاتي، مما يدل على وجود تردد في تطبيق مبدأ المركزيـــة واللامركزية في عملية تسيير المؤسسات الاقتصادية، وذلك لوجود حالة من الازدواجية مكونة من مدير معين وهيئة منتخبة، وكون المدير هو الذي يسيطر على الهيئة المنتخبة، حيث تخول له صلاحيات واسعة تجعله يبرز كسلطة أقوى من الهيئة المنتخبة"(بوكميش لعلى، 2005، ص91).

تولـــــد عن هذه المـــرحلة "وجـــود قطاعـــــات مسيـــرة بواسطة العمال مع وجـــــود القطاع الخـــاص في المجـــال الصناعـــي والفلاحي والتجاري، وتعتبر هـــذه العملية أول مسيرة تصحيحيـــــة للاقتصاد بعد الاستقلال رغــم عدم وضوح النموذج الوطني للتنمية الاقتصادية" (كربالي بغداد، 2005، ص03).

وفي هـــذا الإطار استغل بعض المديريـن هذه السلطة لتطبيق مركزية التسيير واتخاذ القرار، وشلت وظيفة مجالس العمال التي تجسد المشاركـــة العماليـــة في ذلك، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديــــد من المشاكـــل داخل المؤسسات المسيرة ذاتياً كسوء الاتصال التنظيمي بين العمال والإدارة نتيجـــة احتكار السلطة وإبعادهم من المشاركـــــة في اتخاد القرار، مما أثر سلباً على القطاع المسير ذاتياً، ومن ثم على الاقتصاد الوطني، الذي شهد نوع من الركود والجمود في هذه الفترة، وهو ما جعل المؤسسة المسير ذاتياً تبحث عن هوية اقتصادية واجتماعية وتنظيمية أخرى أكثر ملائمة.

2-2- المرحلة الثانية: الشركة الوطنية(1965- 1971):

تم الانتقال إلى نمط جديــــد من التسيير والتنظيم للمؤسسات الوطنية نظــــراً لعجـــز التنظيم السابـــق (التسيير الذاتـــــي) على استرجـــاع الثروات وممتلكـــات البلاد، والحد من البرجوازيـــة التي انتشرت آنــــذاك، وكـــذلك عـــدم الاهتمام بالطبقة العاملة، ومن أجـــل إرساء قـــواعد النظام الاشتراكي، ومن ثم الانطلاق في التنمية في مختلف الميـــادين، اتجهت الدولة الجزائرية إلى الخوض في تجربة أخرى وتسمى "الشركة الوطنية" التي كانت "بحكم التجربة مستهدفة آنذاك لعملية الإصلاح الشامل تأخذ على عاتقها معيار الفعالية الاقتصادية والاجتماعية والربحية"(الطيب الداودي، دس، ص135).

وكانت الأهداف في هذه المرحلة تصبو إلى بنـــاء اقتصاد وطني قـــوي، وذلك من خـــلال تحقيــــق الاستقلال الاقتصادي باسترجاع الممتلكات و الثروات، و الحد من الرأسمال الأجنبي، وقـــد تجسد ذلك في إصدار العديـــــد من النصوص والقوانين الوطنية لتنظيم مجـــالات العمل المختلفة و نذكـــــر منها: "الأمـــر رقم: 66-183 المؤرخ في 21 جـــــوان 1966 الخـــاص بتعويض إصابات العمل والأمراض المهنية... وغيرها من القوانين الجزائرية، وذلك للحد من استعمال القوانين الفرنسية.

ولذلك قامت الدولة الجزائرية انطلاقاً من سنة 1966 بإجراء حركة تأميم واسعة و سريعة للعديد من المؤسسات شملت

هذه الحركـــة "المناجـــم والبنوك والتأميـــن والعديـــد من الصناعات الأخـــرى، ولتسيير هـــذه الخيرات المؤممة عملت الدولة

على إنشاء العديـــد من الشركـــات الوطنية، فبرزت بذلك شركـــات متنوعة منها: الشركـــة الوطنية للمناجــم "سوناريـــم" سنة 1966، والشركـــة الوطنية لمواد البنـــاء سنة 1967، والشركـــة الوطنية للعربـات والحافلات "سوناكوم" سنة 1967، والشركة الوطنيـة للمصبرات سنة 1966 وغيرهـــا"(بــــوكميش لعلى، 2005، ص94)، كما شملت هـــذه الحركـــة من التأميم القطاع المسير ذاتيـــاً، وبذلك أصبحت هذه الشركــــات

الوطنية هي العصب الرئيسي في الاقتصاد الوطنـــي، "والأداة التي يمكـــن بواسطتها القيام بالنشاطات الاقتصادية"(بوكميش لعلى، 2005، ص94)، لذلك جاءت "المخططات السالفة تهدف إلى بناء الاقتصاد الوطني على أساس إنشاء شركات وطنية كبرى تحتكر السوق الوطنية"(كربالي بغداد، 2005،04).

أما بالنسبة لتسيير هذه الشركـــات فإن الأمـــر يتـــم "بتعيين مديـــر عـــام بموجب قـــرار وزاري، يتولى تسيير الشركة تحت سلطة الوزارة الوصية، ويتمتع بسلطات واسعة، وإلى جـــانبه تـــوجد هيئة استشاريـــة تساعده في تسيير شؤون الشركة، تتألف من ممثلين عن بعض الوزارات والحزب، وبـــذلك فإن الدولـــة هي الممثلة وحـــدها في هـــذه الهيئة التي ينحصر دورهـــا في ممارسة اختصاصات استشاريـــة محضة، وذلك ما يقـــوي من سلطة المديـــر وسيطرتـــه على التسيير واتخاذ القرارات، ويجعله الفرد الذي يضع سياسة المؤسسة وحـــده بـــاعتباره الرجـــل الوحيـد المسير للمؤسسة في هذه المرحلة"(بوكميش لعلى، 2005، ص95).

ونشير إلى أن أهـــداف هـــذه الشركـــات ووظائفها تحـــدد من "طرف الجهاز المركـــزي والسلطة الوصية، و ذلك في إطار الاستراتيجية الوطنية العامة"(بوكميش لعلى، 2005، ص95)، وأصبحت –الشركات- تستقطب أعداد هائلة من اليد العاملة نظراً لحجمها العملاق، وارتفاع الرواتب الشهرية، إضافة للحوافز المقدمة، وهذا مقارنة بالقطاعات الأخرى.

غير أن كبـــر حجم الشركـــات الوطنية وسيادة مركزيـــة التسيير أدى إلى حـــدوث اضطرابـــات، "إذ جاء في التقرير المقدم لمؤتمر الاتحـــاد النقابي المحلي لمنطقة الجزائـــر الوسطى في جوان سنة 1966 أن هنـــاك 3377 عامل في حالـــة إضراب و10428 ساعة عمل ضائعة من جراء الإضراب خلال الثلاثي الأول من سنة 1966"(بوكميش لعلى، 2005، ص96) وظهور مشاكل تتعلق بسوء الاتصال التنظيمي، مما أدى إلى صراعات بداخلها بين العمال والمسيرين، وهو ما انعكس سلباً على العمل وظروفه، ومن ثم يمكن القول أن الشركة الوطنية هوية جديدة للتسيير والتنظيم في المؤسسة العمومية، غير أنها أدت إلى حدوث مشاكل، الأمر الذي دفع بالدولة الجزائرية إلى البحث عن هوية أخرى جديدة أكثر ملائمة لهذه المؤسسات، و قادرة على استيعاب هذه المستجدات.

2-3- المرحلة الثالثة: التسيير الاشتراكي(1971- 1980):

إن الاتجـاه الاشتراكي بـــرزت ملامـــح تطبيقه قبـــل الاستقلال "من خـــلال مؤتمر الصومـــام في 20 أوت 1956...و غيره من البرامج(بوكميش لعلى، 2005، ص97)، أمـــا "التطبيق الفعلي له تـــم في 16 نوفمبر 1971، وذلك بـــموجب وثيقـــة رسمية لتسيير المؤسسات العموميـــة بصورة جماعيـــة وفقـــاً للنهج الاشتراكـــي، وهي ميثـــاق التسيير الاشتراكي للمؤسسات، الذي يندرج ضمن التحول العام نحو الاشتراكية"(مداح يوسف، 2015، ص46).

وقـــد تبنت الدولـــة الجزائريـــة للنهج الاشتراكي باعتباره الوسيلة التي تمكنـــها من محاربـــة النظـــام الرأسمالي القائـــم على الاستغلال، والملكية الخـــاصة لوسائل الانتاج،

والفوارق الطبقية بين أفراد المجتمع، وذلك من خـــلال القضاء على مخلفات الاستعمار وتحسين أوضاع المجتمع الجزائري.

لذلك فالتسيير الاشتراكي للمؤسسات يقوم على الملكيـــة الجماعيـــة لوسائل الإنتاج، والتعاون بين مختلف أطراف العملية الإنتاجية، فهو يسعى إلى محو الفـــوارق الطبقية بين أفراد المجتمع، والنهوض بفئة العمال وتحسين ظروفها، وبالتالي فهو مبني على تكـــريس الديمقراطية في ميـــدان العمل، من خـــلال تجسيد مشاركـــة العمال في عملية تسيير المؤسسات واتخـــاذ القرارات، "من خـــلال انتخـــاب ممثلين عنهم في الجمعية العامة واللجان الدائمة وفي مجلس الإدارة" (الطيب داودي، دس، ص134)، وهـــذا كله من أجـــل تحسين العلاقـــات الاجتماعيـــة والمهنية بين العمال والمسيريـــن، والتعاون لرفـــع الإنتـــاج الوطني، وتحقيق التنمية.

ويقصد بالتسيير الاشتراكي للمؤسسات "المؤسسات التي هي ملك الدولـــة تـــابع للقطاع العام تتولى الدولـــة الاستثمار فيها ومشاركـــة العمال في إدارتـــها وتسييرها وهي تسير حسب مبـــادئ التسيير الاشتراكي، ويتكـــون رأسمالها من أمـــوال عامة، وتتمتع بالشخصية المعنويـــة والاستقلال المالي، وتتضمن وحـــدة أو عـــدة وحـــدات، ويعتبر عماله منتجون ومسيرون في آن واحد"(بوكميش لعلى، 2005، ص98).

ويتكـــون الجهاز الإداري للمؤسسة الاشتراكية عدة هيئات تتشارك في إدارتها وتسييرها، وتتمثل هذه الهيئات في مجلس العمال، مجلس المديريـــة، المديـــر العام للمؤسسة، واللجـــان الدائمـــة وهـــي تنقسم بـــدورها إلى لجنـــة الشؤون الاقتصاديـــة والماليـــة، لجنـــة الشؤون الاجتماعيـــة والثقافيـــة، لجنـــة التكويـــن والمستخدمين، لجنـــة التأديب، لجنة حفظ الصحة والأمن، وبالتالي نرى توجه الدولة لتطبيق اللامركزية في اتخاذ القرارات.

غير أن الممارسات العملية لهذا النظام أثبت عكس ذلك، حيث بقيت مشاركة العمال في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة مجـــرد إجـــراءات شكليـــة واقتصر دورهـــم على المشاورة وإبـــداء آرائـــهم، وزاد من تعميـــق ذلك الأمية المنتشرة في أوساط العمال والتي منعتهم من المشاركـــة في عملية صنع القرار هـــذا من جانب، ومن جـــانب آخر بروز طبقة انتهازية من المسيرين تسعى لتحقيق مصالحها الخـــاصة وبسط سلطتها، الأمر الذي أدى إلى استمرار الصراع بينهم، وهو مـــا دفع الدولة الجزائرية إلى البحث عن هوية أخرى جديدة.

2-4- المرحلة الرابعة: إعادة الهيكلة(1980- 1988):

جـــاءت هذه المرحلة كغيرهـــا من المراحـــل الأخرى كنتيجة للمشاكـــل والنقائص التي ظهرت خلال المراحل السابقة، والتي تتمثل في "مركزيـــة بحتـــة جعلت الجهاز المركـــزي للتخطيط يتدخـــل بصورة مبـــاشرة لاتخـــاذ القـــرارات في مكـــان المسيريـــن الحقيقيين للمؤسسة، وتمركـــز الاستثمارات في قطاع الانتـــاج الصناعي، وتزايـــد حجم المديونية الخارجية، إضافة إلى تراجع ميـــدان النمو، وكبـــر حجـــم المؤسسات الوطنية"(بوكميش لعلى، 2005، ص103)، كما نضيف إلى مـــا تقدم عـــدم قـــدرة المؤسسات على بلوغ الأهـــداف المسطرة لها، وذلك بسبب ضعف إنتـــاجيتها، وسوء تسييرها، وكـــان هذا

بنــــاءاً على التقرير الذي قـــامت به "اللجنـــة التـــابعة لحـــزب جبهة التحريـــر الوطني الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للفتـــــرة الممتدة من 1967 إلى 1978، حيث تميّـــز – التقريـــر- بأنـــه تشريـــح يكشف عن مـــواطن الضعف في التجربـــــة الاشتراكيـــــة"(عجة جيلالي، 2006، ص66).

لكـــل ذلك كـــان من الضروري التخلي عن التسيير الاشتراكـــي للمؤسسات، والتفكير في طريقة جديدة لإيجاد حلول لهذه المشاكل التي أصبحت تتخبط فيها، والنهوض بالاقتصاد الوطني، ويتم ذلك بتصغير حجمها بإعادة هيكلتها لتسهل عملية تسييرهـــا والتحكـــم فيها، وللشروع في ذلك تـــم إصدار "نص قـــانوني في 06 أكتوبر 1980 الخـــاص بعملية إعادة الهيكلة للمؤسسات العموميـــة، غير أن التطبيق الفعلـــي لهـــذا المبـــدأ جـــاء بـــموجب النص التطبيقـــي المـــؤرخ في 27 فيفري سنة 1980"(بوكميش لعلى، 2005، ص104)، وهكذا أصبحت إعادة الهيكلة كبدايـــة وعي بأزمات مؤسسات اشتراكية"(عجة الجيلالي، 2006، ص67).

وقد جـاءت إعـــادة الهيكلة من أجـــل "رفع الانتاج وتحسين التسيير، وذلك من خلال التقليص من المركزيـــة البيروقراطية التي أصبحت تعرقـــل نشاطات المؤسسة وتقتـــل روح المبادرة والإبـــداع، وكذلك تحميـــل مسيري هـــذه المؤسسات النتائج التي تحصل عليها مؤسساتـــهم، إضافة إلى التخلص من نموذج تنميـــة مركـّـز لمرحلة السبعينات، الذي يكلف الدولة مبالغ ماليـــة ضخمة خـــاصة بالعملة الصعبة في وقت عـــرفت إيـــراداتها تـــدهوراً كبيراً...كما تهدف إلى تقليص حجم المؤسسات الوطنية العملاقة لتسهيل تسييرها ومراقبتها"(بوكميش لعلى، 2006، ص104).

وتمت إعـــادة هيكلة المؤسسات الاقتصاديـــة على مرحلتين همـــا: المرحـــلة الأولى إعـــادة الهيكـــلة العضويـــة للمؤسسات من خلال تجزئتها إلى وحدات مصغرة أكثر تخصصاً لتحريرها من الضغوطات التي كانت تقيدها، أما المرحلة الثانية إعادة الهيكلـــة الماليـــة لها عن طريـــق تخصيص رأس مـــال للمؤسسات الوطنية، والذي يستعمل لتغطيـــة العجز المالي المتكرر، وتحويـــل الديـــون طويـــلة الأجـــل إلى ديـــون قصيرة الأجـــل لكـــي تتكفـــل بهـــا وتـــراقبها" (الطيب داودي، دس، ص134-138(بتصرف))، لذلك عمدت الدولة إلى "تفتيت المؤسسات الكبرى إلى عدة مؤسسات، مثلما حدث مع شركتي سونطراك التي تمت تجزئتها إلى 13 وحدة ذات حجم متوسط، وسوناكوم على سبيل التمثيل"(يوسف مداح، 2015، ص51-52 (بتصرف)).

انطلاقـــاً من الإجـــراءات المتخـــذة في هـــذه المرحلة من طرف الدولـــة الجزائريـــة والمتمثلة في تقليص حجـــم المؤسسات الوطنية، وتقييدها ببرنامج خاص بها مبني وفقاً للأهداف المسطرة في المخطط الوطني، ومنحها نوع من الاستقلالية المالية ومحاسبتها على النتائج المحققة، فإنـــها بذلك لم تحـــل المشاكـــل السابقـــة، لأن المشكلة الأساسيـــة في المؤسسة العموميـــة الجزائريـــة تتعلق بنوعيـــة العلاقات الاجتماعية داخلها(بين

المسيريـــن والعمال) وكذلك بسوء الاتصال التنظيمي بين أطـــراف المنظمة بسبب تعارض الأهداف والمصالح.

2-5-المرحلة الخامسة: الاستقلالية(1988- 1995):

لم تـــأت مرحلة إعـــادة الهيكلة بنتائـــج المرجـــوة منها المتجلية في رفع الطاقـــة الإنتاجيـــة للمؤسسات العمومية، وزيـــادة مردوديتها، وقـــد "أرجعت أسباب هـــذا العجـــز إلى المسيرين الذين أتهموا بالعيش خـــارج الواقع الاقتصادي الجزائري"(بوكميش لعلى، 2005، ص106)، بـــل نتج عن هـــذا النمط من التنظيم فـــوضى اقتصاديـــة وتنظيميـــة، مما أدى فشل المحـــاولات المتكـــررة للنهوض بهـــذه المؤسسات، ومن ثم فشل في تحقيـــق التنمية الشاملـة، وبالنظر للمشاكـــل المتراكمـــة عنها، بـــدأت الدولة في التفكير في أسلوب آخر جديـــد، لأنها أصبحت تشكل-المؤسسات- عبئاً عليها خاصة من الناحية الماليـــة، لذلك تم اللجوء إلى الاستقلالية لإعادة بعث الروح فيها والنهوض بها.

تتميز هـــذه السياسة الإصلاحية الجديـــدة -أي استقلاليـــة المؤسسات العمومية الاقتصاديـــة- "بكونـها أداة لإعادة تنظيم المؤسسات العامة تبعـــاً لقواعـــد جديـــدة، كما تجسدتْ هـــذه السياسة عمليـــاً بتخلي الدولـــة عن أداء وظيفة التسيير (الإدارة) اليومي للمؤسسات العامـــة- مع بقائـــها المالك الأساسي لها – فضلاً عن خصخصة أساليب الإدارة والتسيير، وذلك عن طريـــق اعتماد أدوات القانون الخـــاص؛ ومن ثَم انتقـــلَ الاقتصاد الجزائري إلى وضعٍ جديدٍ تَمثّلَ أساساً في استقلالية هياكله الاقتصاديـــة والإداريـــة، واستقلاليـــة طرائق التعامل الاقتصادي بين مختلف العناصر المعنية بمسألة التنمية" (الداوي الشيخ، 2009، ص259).

"وتعني الاستقلاليـــة التصرف من طرف إدارة المؤسسة حسب نظرتـــها بكـــل مـــا يتعلق بكـــل أمـــورها ونشاطاتها المختلفة وبالأسلوب الذي يمكنـــها من تحقيق نتـــائج إيجـــابية، وبعبـــارة أخـــرى الاستقلاليـــة معناها الإعـــداد الذاتي للقوانين أو القواعد"(بوكميش لعلى، 2005، ص106)، "وقـــد تقـــرر تطبيق مبـــدأ الاستقلالية طبقاً للمرسوم رقم:88-01 المؤرخ في 12جانفي 1988، الذي نصّ في المادة رقم:04 منه على أن الاستقلاليـــة تخص المؤسسات العمومية المتمتعة بالشخصية المعنويـــة والخاضعة للقانون العام والمكلفة بتسيير الخدمـــات العموميـــة، وكذلك الجمعيات والتعاونيات وكل التجمعات"(بوكميش لعلى، 2005، ص106)، و نشير إلى أنـــه يتـــم تسيير المؤسسات العموميـــة الاقتصاديـــة المستقلة وفـــق جهاز تنظيمي يتكـــون من الجمعية العامة، جهاز الإدارة، والمدير العام المسير، ومن ثم يتبين أن هـــذه الهويـة (الاستقلالية) تقوم على منح الحريـــة في تسيير المؤسسات، من خـلال إعطاء المسيريـن الحريـــة في اتخـــاذ القرارات المتعلقة بها، ووضع استراتيجية خاصة بها، و ذلك بمراعاة الاستراتيجية العامة، وهذا بهدف رفع طاقتها الإنتاجية.

وقد تبنت الجزائر هذا الأسلوب من التنظيم "بوصفه سياسة إصلاحية من أجل إعادة مؤسساتها الاقتصادية العامة إلى مسارها الحقيقي المرتبط أساساً بوظيفتها الإنتاجية-التي هي الهدف من وجودها- جاءت الاستقلالية لمجاراة التغيرات على مستوى الموارد الماليـــة للاقتصاد

الوطني، وجـــاءت أيضاً لتجسيـــد محاولـــة جديـــة لإرساء الآليات العلمية والتقنية للتسيير وتفعيلهما في المؤسسات العامة بعد تطهيرها وتحريرها مالياً" (الشيخ الداوي، 2009، ص260).

مما سبق يتضح أن المؤسسات العموميـــة الاقتصاديـــة الجزائريـــة "قبـــل الاستقلاليـــة كـــانت تتصف بحالـــة اللاكفـــاءة" في تسييرها، فجـــاءت الاستقلاليـــة لتجبـــرها على العمل في حـــدود الكفـــاءة، أي أنـــها أصبحت مطالبـــةً بـــانتهاج التسيير الكفء، وإلاّ فإنها تصبح مضطرةً قانونياً إلى حل نفسها، والانسحاب من السوق"(محمد الصغير بعلي، 1992، ص87).

غير أن هـــذه المرحلة عرفت فوضى كبيرة عمت كـــامل القطاعات الاقتصادية، والعديـــد من المشاكـــل على رأسها كثرة الإضرابـــات، التي تـــدل على عـــدم الرضا على الأوضاع التي آل إليها المجتمع من ارتفـاع الأسعار وتـزايد نسبة البطالة ...وغير ذلك، وهـــذا راجـــع إلى غيـــاب سياسة واضحـــة ومنظمة للانتقـــال من اقتصاد مركزي إلى اقتصاد السوق، إضافـــة إلى عـــدم الاستقرار على المستوى السياسي، حيث تعاقبت العديـــد من الحكومات بشكل سريع، الأمر الذي أثر على برامج وسياسات التنمية، فكل حكومة تحمل برنامج خاص بها، وبالتالي لا يوجـــد تكـــامل واستمراريـــة بين بـــرامج الحكومـــات المتعاقبـــة، والأكثر من ذلك عـــدم الوضوح الذي يشوب النظـــام الاجتماعـــي والاقتصادي والقانـــوني للمؤسسة الاقتصادية المستقلة، لذلك يعبرها الكثير بأنها مرحلة عبور لاقتصاد السوق فقط.

2-6- المرحلة السادسة: الخوصصة(1995- إلى اليوم):

من المتعارف عليه أن المؤسسة العمومية الاقتصاديـــة الجزائريـــة أداة في يـــد الدولـــة لتحقيـــق أهـدافها في مجال التنمية، غير أنها واجهت جملة من العوائـــق والصعوبـــات حالت دون ذلك، الأمر الذي جعلها في كل مرة تجرب هوية جديدة، وقد أصبحت هذه المؤسسات تشكـــل عبئـــاً ثقيـــلاً على عـــاتق الدولـــة سواءاً من نـــاحية تمويلها ماليـــاً أو تسييرها بسبب عجزها في القيـــام بالأدوار المنوطـــة بها، لذلك قـــررت الدولـــة الدخـــول في معركـــة جديـــدة بـــاحثة بذلك عن الحلـــول لما آلت إليه الأوضاع، فجاءت الخوصصة "كمخـرج لمأزق تسيير المؤسسة العمومية الذي يعاني من عجز مزمن غير قادر على احترام الإكراهات المالية مع امتصاص لا متناهي لموارد الدولة من خلال الدعم والتي هي في الواقـــع منهج اقتصادي جديـــد قائم بذاته يقوم على مبادئ محددة"(عجة الجيلالي، 2006، ص364).

وبذلك تعتبر الخوصصة "كأسلوب لإعـادة هيكلة الاقتصاد الوطني، يقوم على إحداث التوازن بين القطاع العام والخاص مع إحـــداث توزيـــع جديـــد للأدوار بين القطاعين، ولا يهدف هـــذا التوزيع الجديـــد للأدوار إلى منح دور سلبي للدولـــة ولكن إلى جعله أكثر إيجابية من حيث تكريس الشفافية على علاقة الدولة بالسوق"(عجة الجيلالي، 2006، ص360).

وهكـــذا يتضح أن الدولة الجزائريـــة توصلت إلى فكرة أساسية هي أن المؤسسة الاقتصادية هي كيان اجتماعي واقتصادي وقانوني وسياسي مفتوح يؤثر و يتأثر بمختلف العوامل البيئية سواء الداخلية منها أو الخارجية، وهذا عكس ما كانت تعتقده في المراحل السابقة، إذ تنظر لها باعتبارها تنظيم مغلق موجـــه لتحقيـــق أهـــــداف مسطرة في السياسات العامـــة وفق مخطط معين.

وتعني الخوصصة في "مفهومها البسيط تعني تحويل الملكية العامة إلى ملكية خاصة باستبعاد رأس المال العام، وهي عكس التأميم الذي يعني مصادرة الملكيات الخاصة لصالح الدولة"(مبارك شيماء، 2016، ص432).

كما يشير هذا المفهوم "إلى التحول من القطاع العام إلى القطاع الخاص بأساليب متعددة إما بتحويل كامل للملكية أو تحويل جزئي للملكية، وهذا ما يعرف بخوصصة الملكية أو إحلال إدارة قطاع خاص لإدارة المشروعات العامة أو ما يسمى بخوصصة الإدارة"(مبارك شيماء، 2016، ص432).

وفي تعريف آخر يقصد بها "الآلية الي يتم بها انتقال الملكية والإدارة التشغيلية للمؤسسات المملوكة للدولة إلى القطاع الخاص أن يكون إما مؤسسات أو رجال أعمال أو شركات أجنبية"(بن حبتور عبدالعزيز، 1997، ص06).

وهي أيضاً "تحويل ملكية المنشآت العامة إلى أطراف أخرى تقوم بإدارتها وفقا لمبادئ قطاع الأعمال الخاصة"(عبد القادر محمد شهاب، 2002، ص103).

كـذلك يقصد بها "العمليـــة التي بموجبها تتنازل الدولـــة عن المؤسسات التي تملكها سواء كليـــة، سواء عن مجموعـــــة من الأسهم للمستثمرين الخواص الوطنيين أو الأجانب"(مبارك شيماء، 2016، ص433).

وهناك من يضيف بأن الخوصصة "هي إحـــدى الوسائل الأساسية لتحريــــر الاقتصاد، من خـــلال دعـــم القطاع الخـــاص وتخفيض دور الدولـــة في النشاط الاقتصادي، وإحـــلال قـــوى السوق محـــل القـــرار الإداري...فهي علاج لضعف الكفاءة الاقتصادية المرتبطة بالملكية العامة للمنشآت"(عجة الجيلالي، 2006، ص359).

انطلاقاً من التعاريف السابقة نرى العملية التي تتم بها تنازل الدولة عن تسيير وإدارة المؤسسات العمومية الاقتصاديـــة للقطاع الخـــاص اعتقاداً بـــأن هـــذا الأخير قـــادر على التخلص من مشاكلها، وبالتـــالي تحسين كفاءتـــها الإنتاجيـــة والرفـــع من مردوديتها، وذلك بما يخدم أهداف التنمية، ويتم هذا التنازل إما جزئياً بحيث تتشارك الدولة مع الخواص فيها، أو كلياً إذ تتخلى هذه الأخيرة على المؤسسة للقطاع الخاص.

وكانت "أول خطوة لتكـريس فكرة الخوصصة في سنة 1994، وذلك بموجب قانـــون الماليـــة التكميلي 94-08، إذ سمح للمؤسسات العمومية بموجب المادتين 24 و25 من القانـــون، بفتح رأسمالها الاجتماعي للخـــواص، فهاتـــان المادتين كـــانتا بمثابـــة حجـــر الأساس في مسار الخوصصة"(بعزيز ميسة وآخرون، 2013، ص20)، أما التطبيق الفعلي لها فتم بإصدار مجموعـــة من القوانين التي تقنن وتنظم هـــذه العملية وفي مقدمتها "القانون رقم:

22-95 سنة 1995، الذي يقوم بتحديـــد القواعد العامة للمؤسسات العامة التي تملك فيها الدولة أو الأشخاص المعنويين التابعين للقانون العام بصفة مباشرة أو غير مباشرة جزء من رأسمالها أو كلها"(بعزيز ميسة وآخرون، 2013، ص21).

وترتب عن هذه التجربة كغيرها من التجارب السابقة مجموعة من العوائق أولها صعوبة التخلص من الموروث الاشتراكي، الذي ينظر لـــه كشيء مقدس، لأن توجـــه الدولـــة الجزائريـــة نحو الخوصصة يعتبـره البعض "مجـــرد انبهـــار بالإيديولوجيـــة الليبرالية بعد سقوط الكتلة الاشتراكيـــة، وهيمنة فكـــرة اقتصاديـــــة وحيـــدة على الاقتصاد العالمي، حيث أصبحت الخوصصة ظاهـــرة كونيـــــة أجبرتـــها على ضرورة الأخــــذ بها، قصد الاندمـــــاج في التقسيم الدولـــي العالمي"(عجة الجيلالي، 2006، ص366)...بالإضافـــة إلى أنـــها واجهت -أي الخوصصة- "عـــدة عوائـــق مختلفة على مستوى التطبيـق، فمنهـا مـــا هـــو اقتصادي، ويتمثل في: مشكلة ديـــون المؤسسات العامة المعروضة للخصخصة، والافتقـار إلـى تمويــــل عملية الخصخصة، ومنها مـــا هو ذو طبيعة اجتماعية مثل: فائض العمالة، وانخفـــاض المستوى المعيشي أو تدنيه؛ فضلاً عن العراقيل الإدارية والتنظيمية كغياب الشفافية في المضمون؛ والأهم من ذلك كله هـو ضعف السوق المالية في الجزائر، فالأسواق المالية تعد من الأدوات المهمة التي تسمح بنجـاح عمليـة الخصخصة" (الداوي الشيخ، 2009، ص 274-275).

ومنه نستشف أن المؤسسة العمومية الاقتصاديـة واجهت خلال المراحـل الاقتصادية والتنظيمية التي مرت بها العديد من المشاكل والانتكاسات، تبحث في كل مرحلة عن الهوية الاجتماعية والتنظيمية والقانونية والاقتصادية والسياسية التي تمكنها من مسايـرة هذه المستجدات، غير أنه وبالنظر للمشاكل المتراكمة عبر هذه المراحل جعلها تفشل في الوصول إلى مـا كانت تصبو إليه، خاصة في ظل عجـــز الدولة الجزائريــــة على استيعابها، مما أدى إلى تعطيـــل مسار التنمية، وذلك باعتبارهـــا الركيزة الأساسيــــة في دفع عجلتها إلى الأمام، حيث سنوضح أسباب ذلك في العنصر الموالي.

ثالثاً: التنمية في الجزائر وأسباب فشل المؤسسة العمومية الاقتصادية في تحقيقها:

يجمع الكثير من الاقتصاديين والاجتماعيين أن مفهوم التنميـــــة من المفاهيـم المحيـرة، بـــاعتباره مفهوم مركب ومتشعب الجـــوانب، يتوقف تحديده على تداخـل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وحتى النفسية للإنسان الذي يريـد تنمية مجتمعه، فهو يحمل مدلـــولات كثيرة ومختلفة، ولهـــذا فمفهوم التنمية "يعني أشيـــاء مختلفـــة إلى مختلف الأشخـــاص"(القريشي مدحت، 2007، ص122)، وهي "حصيلة تفاعلات سياسية واقتصادية واجتماعية وإدارية متداخلة ومستمرة تشكل كل منها، وبدرجة متفاوتة، عاملاً مستقلاً وتابعاً في آن واحد"(محمد الصادق، 1983، ص20).

1- تعريف مفهوم التنمية:

يرى البعض أن التنمية تشير إلى "العملية التي بمقتضاها يجري الانتقال من حالة التخلف إلى حالة التقدم، ويصاحب ذلك العديد من التغيرات الجذرية والجوهرية في البنيان الاقتصادي"(القريشي مدحت، 2007، ص122).

فهي "مشتقة من النمو وتعني الإنماء، وهي محاولة عمدية وقصدية أو تدخل خارجي إرادي للتسبب في النمو والإسراع فيه لتعميقه وإغنائه بغية الحصول على النماء"(لبنى الكنز، 2008، ص21).

كما يعرفها أدغار أون سنة 1987 بأنها "لا تقتصر على الجانب الاقتصادي فحسب بل ترتبط بالأفكار السياسية وأشكال الحكومة ودور الجماهير في المجتمع"(القريشي مدحت، 2007، ص122).

وتعرف كذلك بأنها " التغيير المقصود الموجه والمخطط باتجاه تحقيق الأهداف"(لعلى بوكميش، 2003، ص256).

وبشكل عام فالتنمية هي "رفع مستدام للمجتمع ككل والنظام الاجتماعي نحو حياة أفضل"(القريشي مدحت، 2007، ص122).

كما أنها "تمثل ذلك التطور البنياني أو التغير البنياني للمجتمع بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والتنظيمية من أجل توفير الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع"(القريشي مدحت، 2007، ص123).

وهي أيضاً "عملية التحسين المستمر في النواحي المادية وفي مجال الرفاه الاجتماعي"(لعلى بوكميش، 2003، ص256).

وتأسيساً على التعاريف السابقة يتبين أن التنمية تنطوي على عدة معاني كالتطور، التقدم، التحسين، النمو، التحول فهي عملية مقصودة ومخططة لإحداث تغيير في مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع، والانتقال به من وضع إلى وضع أحسن منه.

2- خصائص التنمية:

تتصف عملية التنمية بعدة خصائص لعل أهمها ما يلي(لعلى بوكميش، 2003، ص256 (بتصرف)):

2-1- الشمولية: وتعني أن التنمية تمس جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية...الخ للمجتمع الذي تعتبره نظاماً متكاملاً، فهي تغيير شامل للمجتمع، وهو تصور ينطلق أساساً من أن لكل مجتمع ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية الخاصة.

2-2- الاستمرارية: تعتبر التنمية عملية مستمرة باعتبارها مرتبطة بتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته التي تتغير من وقت إلى آخر، ومن جيل إلى آخر، فهي الوسيلة التي تتحقق بها هذه المتطلبات.

2-3- عملية واعيـة ومخططة: فهي عملية تغيير مخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من خلال بناء إيديولوجي معين، تهدف لإحـــداث تبديلات في الواقع الاقتصادي والتعليمي والثقافي والقيمي، أي أنـها عمليـة مقصودة، تهـــدف إلى تحقيق أهـداف محـددة، كما أنها تعتمد على التخطيط المسبق، فهي عملية منتظمة وليست عشوائية.

2-4- عملية هادفة: لكل مخطط تنموي مجموعة من الأهداف تنصب في مجملها في تحسين الظروف الاقتصادية

والاجتماعية والثقافية لأي مجتمع.

3- مميزات عملية التنمية في الجزائر:

تميزت التنمية في الجزائر بجملة من الخصائص، والتي اعتبرتها بمثابة الركائز التي تقوم عليها هذه العملية، ولعل أبرزها ما يلي:

3-1- اعتماد النهج الاشتراكي:

إن تطبيق الاشتراكيـــة كـــان وليـــــد اقتناع الشعب الجزائري بها، وبمدى قدرتـــها على تحقيق العدالة الاجتماعيــــة ومحو الفوارق الاجتماعية والتناقضات التي خلفتها الرأسمالية الاستعماريـــة، الناتجة عن السياسات المعتمدة القـــائمة على الإفقار والحرمان والتجهيل، والدليل على ذلك خلق تفاوت جهوي بين مختلف مناطق الوطن.

وقد عاشت مختلف فئـات المجتمع كـــل أشكـــال الاستغلال والحرمـــان والقهر، وكـــانت من الطبقات الكادحة داخل المجتمع، لذلك فالاشتراكية هي اقتناع فكري شعبي، وهذا ما نص عليه الميثاق الوطني: "إن الاتجاه الاشتراكي اختيار قد ظهر من أفكار وتصرفات مناضلي جبهة التحرير الوطني، ومجـــاهدي جيش التحريـــر الوطني، وذلك طـــوال المدة التي استغرقها الكفاح الشعبي التحريـــري، وتجلى ذلك بصفة خـــاصة قبيل الاستقلال. وهـــذا النظام الاجتماعي والاقتصادي والأخـــلاقي الذي أخـــذ بنـــاؤه يرتفع شيئاً فشيئاً فيما بعد الحرب، لا يمكن بحكم المنطق إلا أن يتخذ وجهة معاكسة لكل ما يمثله النظام الإقطاعي والامبريالي ولكل مجموعات القوى الرأسمالية"(بهلول بلقاسم، 1991، ص40).

كما نص أيضاً على أن "الدولة الجزائرية هي أداة تحقيق سياسة التنمية التي تهدف إلى تجسيد آمال وتطلعات الشعب الجزائري، فهي دولة اشتراكية..مستمدة وجودها وفاعليتها وسلطتها من إرادة الشعب وتقبله إياها، ولذا ينبغي إنماء روح الدولة وتعهدها لدى المواطنين وتحقيق وعيهم بمهمتها ودورها كأداة في خدمة الجماهير"(فريمش مليكة، 2011، ص221).

وبالتالي يتضح أن الهدف من انتهاج النهج الاشتراكي هو أولاً استرجاع الممتلكات الوطنية، ثانياً التخلص من الرأسمالية ومخلفاتها، ثالثاً تحقيق تنمية متكاملة وإعادة التوازن لمختلف القطاعات.

3-2- الاعتماد على التخطيط:

إذا كـانت الاشتراكيـة هي ركيـزة سياسيـة واجتماعيـــة للتنمية في الجزائـــر فإن التخطيط وسيلة اقتصاديـــة وتنظيمية لتحقيقها، والهدف منه بناء اقتصاد قوي وقادر على

دفع المسيرة التنموية إلى الأمام، ومواصلتها إلى غاية تحقيق الأهداف المسطرة، حيث أصبح التخطيط الوطني ميـــزة واضحة لحيـــاة الاقتصاد الجزائــــري، وذلك من خـــلال المخططات التنمويــــة المتتالية الموضحة في الجدول الموالي.

وقـــد ظهرت هـــذه السياسة منذ تطبيق أول مخطط تنموي سنة 1967، وهو عبــــارة عن مخطط تـــــوجيهي اقتصادي واجتماعي يخضع للسياسة العامــــة من أجـــل تحقيـــق أهـــداف عامـــة، وهو هـــــذا ما نص عليه الميثاق الوطني سنة 1964، حيث جاء فيه ما ينص على أن "تنمية البلاد الاقتصاديـــــة متوقفة على التخطيط، وهذا الأخير مدعو إلى القضاء على التخلف المتراكـــم"(بهلول بـــلقاسم، 1991، ص35)، و هـــذا يعني أن التخطيــط هو "البحث عن منهجيـــة في تسيير التنمية" (قيرة إسماعيل، 2001، ص140).

جدول يبين أهم المخططات التنموية الوطنية وخصائصها:

المخطط	البرنامج
المخطط الثلاثي(1967-1969)	برنامج استثمار موجه للمناطق المحرومة في إطار مكافحة التفاوت الجهوي.
المخطط الرباعي الأول(1970-1973)	تخصيص قيمة ثلاثون (30) مليار دينار للبدء في برنامج التصنيع، وتأسيس التخطيط وذلك بإنشاء كتابة دولة للتخطيط خصيصاً لذلك.
المخطط الرباعي الثاني(1974-1977)	تخصيص مبلغ مائة مليون دينار كتثمين للموارد الطبيعية وتكثيف النسيج الصناعي إلى جانب إدماج القطاعات الاقتصادية، وكذلك تحسين تقنيات التخطيط بتحديد الآجال وتنظيم مسار الإرسال والتلقي.
المخطط الخماسي الأول(1980-1984)	تخصيص مبلغ مائتان وخمسون مليار دينار لإعادة إقرارات التوازنات الاقتصادية وإعادة تنظيم المؤسسات وتثمين الطاقة إلى جانب تصنيف أولويات التنمية وإكمال نظام التخطيط وإنشاء وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية بدلاً من كتابة الدولة.
المخطط الخماسي الثاني(1985-1989)	تخصيص قيمة خمسمائة وخمسون مليار لتنمية الزراعة والري والإسكان والنقل وتسديد الديون الخارجية.

المصدر:(بهلول بلقاسم، 1991، ص142).

وتسعى الدولة من خـــلال فرض سياسة التخطيط لتسيير عمليـــة التنميـــة إلى "تنسيق عمليـــة اتخـــاذ القـــرار الاقتصادي على المديين المتوسط والطويـــل، والتأثير مبـــاشرة، أو في بعض الحـــالات إجـــراء مراقبـــة على مستوى بعض المتغيـــرات الأساسية في اقتصاد البـــلاد على مستويـــات الدخـــل، الاستهلاك، الاستثمار، والادخـــار

إلى جـانب قيم الاستيراد والتصدير وتوفير مناصب العمل الضرورية ...الخ، وكل ذلك بهدف تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً، وهذه الأهداف ينبغي بلوغها في فترة زمنية محددة"(قيرة إسماعيل، 2001، ص139).

3-3- الاعتماد على الإمكانيات الوطنية:

يعتبر هـــذا المبـــدأ من المبادئ الأساسية التي حرصت السياسة التنمويـــة على تجسيده، وهذا من أجل حماية استقلال البلاد وتطبيق سياسة اقتصادية رشيدة.

3-4- توسيع القاعدة المادية:

عملت الدولـــة الجزائريـــة جـــاهدة على خلق قاعـــدة انتاجيـــة قويـــة من أجـــل بنـــاء اقتصاد متين، وهذا باعتبار أن الإنتاج هو محـــور الاقتصاد، وهو أساس تطـــور ورقي المجتمعات، لذلك لجأت إلى تكويـــن قاعدة من خـــلال بسط سيطرتـــها على المؤسسات الإنتاجية خاصة الزراعية والصناعيـــة منها كالصناعـــات الثقيلة والتحويلية والاستراتيجية كالنقل والبنوك، ويرجع سبب "الاهتمام بتنميـــة القطاع المنتج إلى أنـــه مصدر خلق الثروة ومصدر الدخـــل القومي، وبالتـــالي مصدر خلق الفوائض الاقتصاديـــة التي تمكن من التراكـــم و التنمية...وهو يشكـــل المحك الذي يجب أن تكيف معه كـــل البرامـــج الإنمائية الأخرى نفسها طبقـــاً لحاجيـــات توسعه، مثل بـــرامج قطاع خدمـــات الإنتاج كالنقل والتجـــارة، وبـــرامج الهياكل الأساسية الاجتماعية كالتعليم والصحة والسكن... وغيرها"(بهلول بلقاسم، 1991، ص53).

وما يبرر هذا التوجـــه نحو القطاع الإنتاجي هو السياسة الاقتصاديـة والاجتماعية التي تنتهجها الجزائر التي تركز بصفة أساسية على "إنتاج وسائـل الاستهلاك الضروريـــة تطبيقاً لمبـــدأ إعطاء الأولوية لتلبية الحاجات الأساسية للجماهير الشعبية، الذي أقـــره الميثاق الوطني سنة 1979، إلى جـانب إنتاج وسائـل الإنتاج التي تشكل أحد الشروط اللازمة لضمان الاستقلال الاقتصادي، وضمان تـــوسيع الطاقات الانتاجيـــة، وتحقيـــق التكـــامل الاقتصادي بين القطاعـــات وداخـــل فروعها، وتنمية المبادلات بينها"(بهلول بلقاسم، 1991، ص54).

وقد حظي القطاع الصناعي بمكانـــة جـــد مهمة في القطاع الإنتـــاجي، واعتبرتـــه الدولة الأداة الرئيسية في التنمية، لذلك عملت جـــاهدة على "توسيع القاعـــدة الصناعية للمجتمع، كأداة ضرورية لتحريك التنمية في مختلف القطاعات، خاصة وأن تـــأثير الصناعة تأثير مـــزدوج على النشاط الزراعي كقطاع رئيسي منتج، يوفر لـــه وسائل النمو من الناحية الخلفية، وبدعم الطلب على منتجاته من الناحية الأمامية سواء كان ذلك بقصد الصناعة أو بقصد استهلاك العمال المشتغلين فيها، كما أن للصناعة تأثيـــراً قويـــاً آخر على جميع النشاطات الاقتصادية الأخرى والنشاطات الاجتماعية بما نقدمه لها من وسائل النمو المختلفة"(بهلول بلقاسم، 1991، ص90)، وكـــان لهذا الخيـــار-القطاع الصناعي-"وسيلتان قصد تحقيـــق التنميـــة: وسيلة التسيير والإنتاج ونعني بها المؤسسة الوطنية، والمنهج وهو التخطيط الذي أعتبر كأداة للسيطرة ومراقبة الاقتصاد"(فريمش مليكة، 2011، ص228).

كان الاعتماد على "الخيار الصناعي، والتكنولوجيا المتقدمة، وخيار الصناعات الثقيلة، واعتماد نظام التخطيط كأسلوب لتحقيق الأهـــداف المنشودة، إذ أن إستراتيجيـــة التنمية التصنيع كانت تهدف إلى إنشاء تصنيع قـــوي، وقـــادر أن يلعب دوره الكـــامل في مضاعفة فرص العمل، وإنتـــاج الوسائط الأساسية التي يحتـــاجها الاقتصاد الوطني في تطوره، وزيـــادة إنتاجيـــة العمل في الزراعـــة، وفي الصناعـــة، وفي الأنشطة الأخـــرى، بالإضافة إلى السلع الاستهلاكيـــة لعامة الشعب"(سليم بو هديل، 2016 ص92).

فالتنمية في الجزائر "ترتكـــز على نظرية الصناعة المصنعة، بمعنى تلك الصناعة التي تحدث أثراً في باقي الصناعات، بل بـــاقي القطاعـــات الاقتصاديـــة، وهذه الصناعـــة هي الصناعـــة الأساسية التي تهتم بالميادـــن التالية: الحديد والصلب، استخراج المعادن، الصناعة الإلكترونية، الطاقة ومواد البناء"(فريمش مليكة، 2011، ص229-230).

إلا أن هـــذه السياسة الصناعيـــة من خلال الأهـــداف المعلنة لم تحقق النتائج المرجـــوة (نتائج ضئيلة) لصالـــح الاقتصاد الجزائـــري بـــل كرست ربطه أكثر بالاقتصاد الفرنسي من حيث الاعتماد الكلي على الصناعـــات التي تمد الاقتصاد الفرنسي بالمواد الأولية.

5-3- التهيئة الإقليمية:

تعني سياسة التهيئة الإقليمية "إعادة توزيع النشاطات الاقتصادية والاجتماعية بين مختلف أقاليم البلاد، توزيعاً منسجماً، يضمن تعميرها بالسكان، وتحقيق التكامل الاقتصادي الاقليمي، وتوسيع السوق الوطنية و ترويجها"(بهلول بلقاسم، 1991، ص55)،وهـــذا مـــا يعرف بإعادة التـــوازن الجهوي بين مختلف منـــاطق البلاد، والتي تعتبر ركيـــزة من ركائـــز التنمية، وهـــذا من أجـــل القضاء على التناقض الجهوي الصارخ والتوزيـــع غير العـــادل للاقتصاد الذي خلفـــه الاستعمار الفرنسي نتيجـــة "الاستخـــدام قـــوانين رأس المال لتركيـــز النشاط الاقتصادي في أقـــاليم الشمال، ودعم تأثير القوانيـــن بقوانيـــن فـــوق اقتصادية نـــابعة من إرادة سياسية تستهدف إخـــلاء أقاليم الجنوب من السكان وفرض الحكـــم العسكري على المنطقة"(بهلول بلقاسم، 1991، ص91)، وكذلك لخلق الانسجام الاقتصادي والاجتماعي للتنمية الوطنية.

وهو مـــا نص عليه الميثاق الوطنـــــي سنة 1976 "إن سياسة التـــــوازن الجهوي تحسم الاختيـــار الأساسي للثورة، والذي

يتمثل في القضاء على البؤس، وفي توفير حياة لائقة لكل مـــواطن دون أي تمييز، وهي تعبر عن التضامن الوطني، تبرز مدى الدعم الذي يطبع الروابط القائمة بين كل عناصر الأمة"(بهلول بلقاسم، 1991، ص56).

ومما تقدم يظهر أن التنمية الجزائرية كـانت قـــائمة على انتهاج السياسة الاشتراكية من أجـــل تحقيق العدالـــة الاجتماعية والاقتصاديـــة والسياسية، و في المقابـــل الاعتماد على التخطيط والامكـــانيات الماديـــة الوطنية والتهيئة الاقليميـــة من أجـــل تكـــريسها وتجسيدها على أرض الواقـــع، وكـــل هذا يصب في الهدف الأساسي وهو تـــرقية الحيـــاة الاقتصاديـــة والاجتماعيـــة والثقافية للإنسان الجزائري.

4- أسباب فشل المؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية في تحقيق التنمية:

لم تكن الدولة الجزائرية تنظر للمؤسسة العمومية الاقتصاديـــــة باعتبارها وسيلة لتحقيق التنمية الاقتصاديـــــة فقط، وإنما كذلك التنمية السياسية والاجتماعيـــة والثقافيـــة، لذلك اتسعت دائرة الأهداف والطموحات التي كانت تريد الوصول إليها، غير

أنها لم تنجح في ذلك، وهـــــذا يرجع إلى مجموعة من الأسباب لعل أبرزها ما يلي:

4-1- الاهتمام بتكويـن قاعدة مادية للاقتصاد الوطني على حساب القاعدة البشرية:

وتجلى ذلك في اهتمام الدولـــــة الجزائريـــة بإنشاء قاعدة مادية صناعية خاصة الصناعات الثقيلة والتحويلية، واعتباره المحرك الأساسي لمسيرتها التنموية، وهذا رغم أنها فتية في هـذا المجـال ولا تمتلك القدرات والمؤهلات بسبب ضعف تكوينها في الصناعة، وعــــدم وجود خبراء مختصين اللهم بعض الخبـرات المتفرقة هنا وهناك، وفي المقابـل اهمل "العنصر الفعال والحيوي في أي تغيير أو تنميـــــــة ألا وهو العنصر البشري"، فجهل هــذا الأخيـــر بسياسات الدولة وأهدافها في مجال التنمية جعلته يدخل صراعات مستمرة مع الإدارات.

ومن ثم يمكن القول أن "الاهتمام المتزايـــد بالنواحي الماديـــة و المتمثل خصوصاً في بناء قاعــدة مادية صناعية صلبة وقوية، دون إعطاء نفس الأهمية أو أكثر بالإنسان، سيؤدي حتماً إلى تناقضات عديدة وعلى جبهات مختلفة منها التعارض بين التقدم التكنولوجي المادي وقدرة العامل الجزائري على مسايرة واستيعاب مثل هذا المستوى، وبهذا يصبح التطور المادي مصدراً للتوتر وعدم الرضا، وقد يؤدي إلى خلق صراعات كان من الممكن تفاديها، لأنها لا تخدم مصلحة العمال بالدرجة الأولى، ومن بعدها المصلحة العامة للبلاد ككل. فالتنمية الشاملة ينبغي أن تضع الإنسان في المقام الأول"(قيرة إسماعيل، 2001، ص159)، وهذا العنصر مغيب تماماً في السياسة التنموية في الجزائر هذا من ناحية.

ومن نـــاحية أخرى إهمال القطاعـــات الأخرى كالقطاع الزراعي وغيره من قطاعـــات الاقتصاد الأخـرى، وإغفـــال دورها في عمليـــة التنمية مقارنـــة بالقطاع المـــادي الصناعي، في حيـــن أن هــذه الأخيـــرة تتطلب تكـــاثف وتكـــامل كـــل القطاعات الاقتصاديـــــة لدفعها إلى الأمــــام، وقد تجسد هـــذا الإهمال من خلال التفاوت في الميزانيات والاستثمارات المخصصة لكل قطاع في المخططات التنموية، وهـــذا يظهر "التناقض الموجود في سياسة التسيير، يتمثل في رغبة التكامل الضروري بين قطاعـــي النشاط الفلاحي وغير الفلاحي من جهة، إلا أن هـــذه الرغبـــة تجـــد من جهة أخرى، مـــا يناقضها في الواقع المعيش المتميز بسيطرة القطاع الثاني على الأول إلى درجة أن القطاع الفلاحي يشعر كأنه يتعرض ليس فقط للخنق التدريجي بل وإلى سلب قوة عمله"(سفير ناجي، دس، ص226).

4-2- التركيز على القطاع العام في تحقيق التنميـــــة:

إن الخيار الإيديولوجي الذي انتهجته الدولة الجزائرية في تسيير المؤسسات العمومية، والمتمثل في التسيير الاشتراكي للمؤسسات، الذي يعتمد على القطاع العمومي للنهوض بالتنميـــة، هـــو من فرض تـــرك النشاطــــات الثانويـــــة إلى القطـــاع الخاص، والأكثـــر من ذلك أولى هـــذا القطاع –العام- سلطة احتكار القطاعات الاستراتيجية كالبنوك، النقل، المحروقات

وغير ذلك، وكان من نتائج هذا الأخير ازدهار القطاع العام و في المقابل تهميش القطاع الخاص. في حين أن النهوض بالتنمية وتحقيقها يتطلب التكامل بين كل القطاعات الاقتصادية، لأنها عملية متشعبة ومتداخلة الجوانب، حيث نجد أن الدولة الجزائرية اقصت بعض القطاعات من المشاركة الفعالة في عملية التنمية، رغم الدور الذي قد تلعبه فيها كالقطاع الخاص.
وقد "بررت الدولة مسألة اعتمادها على القطاع العمومي بظروف المرحلة التي ينعدم فيها قطاع خاص قوي وفعال، وبطبيعة المهمة التي تتجه نحو التنمية الشاملة، والمخططة، ولا يمكن تحقيق هذه التنمية حسبها إلا بالتوفر على قطاع عمومي مهيمن على الاقتصاد الوطني، وهو ما تحقق بالفعل بعد عشرية من التخطيط حيث يستحوذ القطاع العمومي على أكثر من 70% من مجمل مؤسسات الإنتاج"(عجة الجيلالي، 2006، ص56).
غير أنه في حقيقة الأمر كان هناك تحفظ من طرف الدولة الجزائرية على القطاع الخاص، الذي لطالما ارتبط بالرأسمالية المستغلة، وبرز ذلك في النصوص الأساسية كبرنامج طرابلس، ميثاق الجزائر 1964، الميثاق الوطني 1976، والميثاق الوطني 1986، حيث جاء في ميثاق الجزائر "أن القطاع الخاص طفيلي يرتبط بمصالح رأسمالية أجنبية، ويشكل خطراً لا على الاشتراكية فحسب، بل على كل تنمية اقتصادية مستقلة"(فريمش مليكة، 2011، ص242)، وبالتالي بقيت مساهمة القطاع الخاص في عملية التنمية محدودة بسبب التحفظات والشروط التي وضعت عليه، المتمثلة في وضعه تحت مراقبة الدولة حتى لا يتغلب هذا القطاع على القطاع الاشتراكي، واقتصاره على بعض النشاطات الثانوية، وفي المؤسسات الصغيرة، وذلك لأنه مرتبط بمصالح المؤسسات الاستعمارية الجديدة الاحتكارية ورأسمال الأجنبي.

3-4- مركزية التسيير:

لقد ترددت الدولة الجزائرية كثيراً بين تطبيق المركزية واللامركزية في تسيير المؤسسة العمومية الاقتصادية واتخاذ قراراتها عبر مختلف المراحل التي مرت بها، إلا أن النمط الغالب في تسييرها هو المركزية في اتخاذ القرارات، وقد أدى التدخل المستمر للدولة من أجل فرض السياسات العامة على المؤسسات لتحقيق أهداف عامة حتى لو كانت لا تتلاءم معها، وكذا السياسات والقرارات التي كانت تتخذها في مجال الاقتصاد الوطني، والتي في الغالب تكون قرارات متسرعة وغير مدروسة إلى حدوث اختلالات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتنظيمي للمؤسسات، وكذلك أدى ذلك إلى بطئ في اتخاذ القرارات، فهناك قرارات لا تتطلب الرجوع للمركز، بالإضافة إلى اتصافها بالبيروقراطية العمومية، وهذا على مستوى السلطة.
أما على مستوى المؤسسة فكانت المركزية تمارس من طرف المدير أو الهيئات التي يتم تعيينها من طرف السلطة، والتي كانت تحتكر السلطة داخلها، وتنفرد بعملية التسيير واتخاذ القرارات نظراً للصلاحيات التي منحت له من طرف السلطة، الأمر الذي أدى تكوّن فئة بيروقراطية، وهذا رغم وجود هيئات خاصة بالعمال (مجلس العمال،

الهيئة الاستشارية، المجالس الشعبية للعمال...وغيرها) الهدف منها تجسيد المشاركة العمالية في عملية تسيير المؤسسة واتخاذ القرارات، وهذا كله كان في كل مرة يتسبب في حدوث صراعات ومشاكل بين العمال والمسيرين والمديرين حول اتخاذ القرارات داخل المؤسسة، وهو ما أثر سلباً على العمل وظروفه بسبب الإضرابات المستمرة للعمال، وكذلك الاهتمام بهذه المشاكل فقط.

4-4- اتساع حجم المؤسسات العمومية الاقتصادية:

لقد أصبحت المؤسسة العمومية الاقتصادية عبارة عن شركات عملاقة الحجم تتوزع على كامل التراب الوطني، وهي تعتمد على مساعدات الدولة، وتتميز بمركزية التسيير وارتفاع عدد العمال بها، وتمركز نشاطاتها في القطاع الصناعي، "حيث تشير الإحصائيات إلى أنه في سنة 1980 كانت هناك 20 شركة وطنية تشغل حوالي 365000 عامل، ومن بينها شركة سونطراك التي تشغل لوحدها 100000 عامل" (بوكميش لعلى، 2005، ص103).

وبالنظر للمشاكل التي تعاني منها هذه الشركات المتمثلة في المشاكل البيروقراطية وسوء الاتصال التنظيمي، فقد أصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً على الدولة بسبب كبر حجمها و صعوبة تسييرها والتحكم فيها، الأمر الذي أدى إلى ضعف نظام المراقبة ونظام الحوافز وسياسة الأسعار بها، كما أنها أصبحت تمثل عبئاً مالياً على خزينة الدولة، لذلك فكرت هذه الأخيرة في التخلص من هذه المؤسسات، وقد تم ذلك بإعلان تنازلها عنها للقطاع الخاص، لهذا فانتهاج الدولة لخيار الخوصصة اضطرتها إلى "حل أكثر 1200 مؤسسة وتسريح أكثر من نصف مليون عامل"(عجة الجيلالي، 2006، ص570).

5-4- سوء العلاقات الاجتماعية والتنظيمية داخل المؤسسات العمومية الاقتصادية:

مع مرور الوقت على الممارسات الفعلية والواقعية للتوجه الاشتراكي داخل المؤسسات العمومية الاقتصادية أثبت الكثير من التناقضات، حيث بدأت تظهر عدة مظاهر تزيد من حدة الصراعات داخلها، وتتجلى هذه المظاهر في ضعف المشاركة العمالية بسبب سيطرة أجهزة الدولة وإتباعها سياسة مركزية شديدة، وكذلك انتشار البيروقراطية والحد من الديمقراطية، "حيث أن سلطة اتخاذ القرارات تتجه نحو التمركز في أيدي أقلية من الصفوة الإدارية ، بدلاً من أن تتوزع بالصورة التي حددتها الإجراءات التنظيمية الجديدة، التي ينادي بها التسيير الاشتراكي للمؤسسات"(قيرة إسماعيل، 2001، ص184)، ومن ثم زاد اتساع مجال الصراعات بين العمال والمسيرين داخل هذه المؤسسات بالرغم من التسيير الاشتراكي لها، وتبلورت في شكل إضرابات عمالية متكررة، والتي شهدت ارتفاعاً محسوساً، إذ بلغ "عدد الإضرابات 72 سنة 1969، في حين وصل سنة 1980 إلى غاية 870 إضراباً" قيرة إسماعيل، 2001، ص186).

وهذا راجع لعدم قدرة القوانين على الضبط والتحكم في هذه النزاعات، أو إلى انعدام قانون عمل يستوعب المستجدات الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها المؤسسة خلال مراحل تطورها، وما يدل على ذلك هو إجراء تعديلات جذرية على القوانين الاقتصادية

والتنظيميـــــة والاجتماعية في كل مرحلة من المراحل التي شهدتها المؤسسة الجزائرية، وهذا رغم انتهاج الجزائر للتوجه الاشتراكي في تسيير هذه المؤسسات، وذلك باعتباره نظام اقتصادي واجتماعي وتنظيمي قادر على تسييرها من خـــلال تحقيـــق العدالــــة بين مختلف الطبقات العماليـــة وتشاركها في ذلك، وهو ما تجسد في الهيكل التنظيمي للمؤسسة في ظل النظام الاشتراكي، حيث خصصت مجالس للعمال التي تمكنهم من المشاركة في عملية التسيير، وهذا كله من أجل تشجيع المشاركة العمالية في عملية اتخاذ القرارات، وبالتالي التقليل من الصراعات داخل المؤسسات بين العمال والمسيرين.

ومن ثم يمكن القول أن المؤسسات الاقتصادية وقعت في "أزمـــة بسبب سوء العلاقـــات المهنيـــة والاجتماعيـــة بين العمال والأجهزة الإداريـــة، الأمـــر الذي خلق اختـــلالات وحالـــة عدم التوازن داخل المؤسسات، مما أثر سلباً على أدائها، وكل هذا يعتبر من التحديـــات الكبيرة والأكيـــدة التي واجهت الاقتصاد الجزائري والمتعلقة أساسا بمستوى أداء المؤسسات الاقتصادية خـــاصة مع دخـــول منطقة التبادل الحـــر مع الاتحـــاد الأوروبي والسعـــي إلى الانضمام للمنظمـــة العالميـــة للتجـــارة تفـــرض على الجزائر الاهتمام بترقية دورها، وضرورة انفتاحها على المحيط الخارجي، والتعامل معه كحليف استراتيجي"(لبنى الكنز، 2008، ص04-05).

وهذا بسبب "عدم وجود سياسة اجتماعية خاصة بكل مؤسسة عامة، بل هي مملاة من طرف القانون مثل جوانب النقل، والإطعام، والسكن، والصحة....الخ، أي أن القانـــون آنـــذاك لم يـــأخذ بالحسبان عنـــد رسمه للسياسة الاجتماعيـــة للمؤسسة ظروف هـــذه الأخيرة الاقتصاديـــــة منها والمالية، وبـــهذا أصبحتْ وظيفة المؤسسة اجتماعية أكثر منها إنتاجية، فغدت بذلك مركزاً لمعالجة المشاكل الاجتماعية للعمال أكثر من كونها مركزاً لإنتاج القيم المضافة"(الداوي الشيخ، 2009، ص262).

بالتالي يمكن القول أن "التسيير الاشتراكي للمؤسسات مجرد شعار على مستوى الخطاب السياسي، ولم يتجسد في البناء المادي بالتطبيق الحقيقي على مستوى القاعـــدة العمالية التي جـــاء ليرفع من مستويـــاتها المختلفة، وأصبح من الأسباب التي تؤدي إلى حـــدوث صراعـــات"(قيرة إسماعيل، 2001، ص186)، كما يمكـن القول أنـــه عجز في تسيير المؤسسات بسبب عجـــزه على احتـــواء هذه الصراعـــات والتخفيف منها، وعـــدم قدرتـــه على تجسيد الديمقراطيـــة الفعلية، الأمر الذي أثـــر سلباً على إنتاجيتها، ومن ثم على دورها في عملية التنمية.

وبناءاً على مـــا تقدم يتضح أن مختلف الأسباب التي جعلت المؤسسة العمومية الاقتصاديـــة تفشل في تحقيـــق طموحات الدولة في مجـــال التنمية، هي مشاكـــل بـــرزت جراء تطبيق السياسات والاصلاحات الي تتم في كل مرحلة تصحيحية، وما يؤخـــذ على ذلك "ضعف في إيجـــاد البديـــل العملي للتصحيح، إذ أن معظم المخططات تسعى إلى معالجة الوضعية الحالية للمؤسسة في حيـــن أن الغايـــة الحقيقية للمخطط، هي بنـــاء مؤسسة جديــــدة على أنقاض المؤسسة السابقة"(عجة الجيلالي، 2006، ص317).

6-4- التردد المستمر في الحسم في الإشكاليات الكبرى للاقتصاد الوطني(عجة الجيلالي، 2006، ص572 (بتصرف)):

إن الملاحــظ لمختلف الإصلاحـــات الاقتصاديــة والاجتماعيــة والتنظيميــة التي عرفتـــها المؤسسة العموميـــة الاقتصاديـــة الجزائريـــة يـــرى بـــأنها إصلاحـــات ظرفيـــة تقـــوم على محاولـــة إيجـــاد حلـــول للمشاكـــل التي كـــانت تظهر في كـــل مرحلـــة إصلاحيـــة، وهـــذا يعنـــي عـــدم وجـــود تصور لاستراتيجيـــة طويـــلة المدى لهـــذه الإصلاحـــات، كما نلاحظ أيضاً أن الأساليب التنظيمية المتعاقبة على المؤسسة مستقلة عن بعضها البعض، بحيث أن الانتقـــال من أسلوب لآخـــر يتـــم بتغيير الأسلوب السابق بأسلوب جديد دون الأخذ بالجانب الإيجابي الذي حققه الأسلوب السابق.

ونرى كـــذلك من خـــلال الإصلاحـــات الاقتصاديـــة والتنظيميـــة أن هنـــاك تـــردد من طرف الدولـــة الجزائريـــة في مسائـــل كثيرة تخص الاقتصاد الوطني ولـــم يتـــم الحسم فيها رغـــم تـــأثيرها القـــوي على مساره لعل أهمها: إشكاليـــة التردد المستمر في الاحتفاظ بالقطاع العام، حيث بقيت الدولة حائرة بين الحفاظ عليه والتضحية به، وهو ما ظهر بشكل جلي في مرحلتي إعادة الهيكلة واستقلالية المؤسسات، والتي حاولت خلالهما وضع تصور اقتصادي تحافظ به على القطاع العام وفي نفس الوقت تمنحه نـــوع من الحريـــة لتسيير ذاته، هـــذا من جهة، ومن جهة أخـــرى التـــردد في اختيار طبيعة التوجه الاجتماعي والاقتصادي والتنظيمي لتسيير المؤسسات العمومية، إذ نجد أن الدولة حائرة بين اختيار نظام يقوم على موروثها الاشتراكي

ونظام آخر يتجه نحو الرأسمالية، وقد أثرت هذه الإشكالات كثيراً على نجاح هذه الإصلاحات في تحقيق أهدافها، ومن ثم أهداف المؤسسة الاقتصادية.

خاتمة:

يهدف هـذا البحث إلى إبـراز كيفية تشكّل المؤسسة العمومية الاقتصاديـة الجزائريـــة، وأسباب فشلها في تحقيق طموحـات الدولـــة الجزائريـــــــة في مجال التنمية باعتبارها الوسيلة المعتمدة لتحقيقها، وقد توصلنا إلى نتيجـــة عامـــــة مفـــادها أن مسألة فشل المؤسسة العموميـــــة الاقتصاديـــــة الجزائريـــــة في تحقيق التنميـة في المجتمع إنما هـــو قضية متداخلة الجوانب، وليست المسئول الوحيـد عن فشلها، وإنما يرجع ذلك لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية وتنظيمية، وفي مقدمتها التدخل المستمر للدولة الجزائريـــة في تسييرها، مما أدى إلى حـــدوث اختلالات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتنظيمي للمؤسسات، وبـــــروز العديـــــــــد من المشاكل، وهو ما كان يدفع الدولة إلى الانتقال بالمؤسسة من مرحلة إلى أخرى، ولكن ما يمكن قوله في هذا الصدد فإن العامل المسئول عن عدم قدرة المؤسسة العمومية الاقتصادية على تحقيق طموحات الدولة في مجال التنمية هو العنصر البشري سواءاً كان سياسياً أو اقتصادياً أو إدارياً أو عاملاً بسيطاً وكل ما يحمله من أفكار عبر مختلف الظروف التي عاشها في المجتمع الجزائري.

قائمة المراجع:

1. أحمد طرطار(1999)، تقنيات المحاسبة العامة في المؤسسة، ديوان المطبوعات الجامعية.
2. الداوي الشيخ (2009) الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر وإشكالية البحث عن كفاءة المؤسسات العامة، مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية، م25، ع02، جامعة دمشق، سوريا.
3. الطيب داودي وآخرون، تقييم إعادة هيكلة المؤسسة الاقتصادية العمومية الجزائرية، مجلة المفكر، ع03، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
4. القريشي مدحت(2007)، التنمية الاقتصادية نظريات وسياسات وموضوعات، ط01، دار وائل للنشر، الأردن.
5. بعزيز ميسة وآخرون(2013)، الخوصصة في الجزائر خيار سياسي أم حتمية اقتصادية؟، كلية الحقوق والعلوم السياسية، قسم قانون الأعمال، جامعة عبدالرحمان ميرة، بجاية، الجزائر.
6. بن حبتور عبدالعزيز(1997)، إدارة عمليات الخصخصة، دار صفاء، عمان، الأردن.
7. بهلول بلقاسم(1991)، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر، ج01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. بوكميش لعلى(2005)، المؤسسات العامة بالجزائر ظروف تطورها، وطرق تنظيمها وإدارتها دراسة تتبعية 1962-2003، مجلة الحقيقة، ع06، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.
9. بوكميش لعلى(2003)،التنمية المستديمة و مشكلة التسلح، مجلة الحقيقة، ع02، جامعة أحمد دراية، أدرار، الجزائر.

بوهديل سليم(2016)، إشكالية تنمية القطاع الصناعي الجزائري في ظل التحولات الاقتصادية الدولية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم العلوم الاقتصادية، تخصص اقتصاد التنمية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

10. ترقو فتيحة(2017)، دور المؤسسة الاقتصادية في تحقيق التنمية المستدامة في الجزائر، رسالة ماستر، غير منشورة، تخصص قانون المؤسسة والتنمية المستدامة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.
11. دادي عدون ناصر(1998)، اقتصاد المؤسسة، ط01، دار المحمدية العامة، الجزائر.
12. دادي عدون ناصر(1998)، اقتصاد المؤسسة، ط2، دار المحمدية العامة، الجزائر.
13. سعيد إسماعيل علي(1997)، التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر التربوي الأول لكلية التربية والعلوم الإسلامية بعنوان: "اتجاهات التربية وتحديات المستقبل"، جامعة السلطان قابوس.
14. سفير ناجي، محاولات في التحليل الاجتماعي التشغيل، الصناعة والتنمية، تر: الأزهر بوغنبوز، ج02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
15. سليمة فيلالي(2014)، بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة –دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الجامعيين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، تخصص علم الاجتماع الثقافي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

16. صمويل عبود(1982)، اقتصاد المؤسسة، ط02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
17. عبد القادر محمد شهاب(2002)، طرق الخصخصة المختلفة، ندوة علمية بعنوان: التنمية الاقتصادية في ليبيا.
18. عجة الجيلالي(2006)، قانون المؤسسات العمومية الاقتصادية من اشتراكية التسيير إلى الخوصصة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
19. عمر صخري(1986)، مبادئ الاقتصاد الجزئي الوحدوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
فريمش مليكة(2011)، دور الدولة في التنمية: دراسة حالة الجزائر، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم العلوم السياسية، تخصص تنظيمات سياسية وإدارية، جامعة قسنطينة، الجزائر.
20. قيرة اسماعيل وآخرون(2001)، في سوسيولوجيا التنمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
21. كربالي بغداد(2005)، نظرة عامة على التحولات الاقتصادية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، ع08، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
22. لبنى الكنز(2008)، دور المؤسسة الاقتصادية في تنمية المجتمع المحلي، رسالة ماجستير، غير منشورة، علم الاجتماع، تخصص تنمية العلاقات العامة للمؤسسات، جامعة باجي المختار، عنابة، الجزائر.
23. مبارك شيماء(2016)، استراتيجية الخوصصة في المؤسسة الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع26، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
24. محمد إبراهيم عيد(2001)، الهوية الثقافية العربية في عالم متغير، مجلة الطفولة والتنمية، م01، ع03، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مصر.
25. محمد الصغير بعلي(1992)، تنظيم القطاع العام في الجزائر(استقلالية المؤسسات)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
26. محمد صادق(1983)، إدارة التنمية وطموحات التنمية، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، الأردن.
27. مداح يوسف(2015)، فئات المؤسسات العمومية في الجزائر، رسالة ماستر، غير منشورة، قسم الحقوق، تخصص قانون إداري، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
28. معجم الوسيط في اللغة العربية (2004)، ط04، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

أنماط السلوك الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي وانعكاساتها على الرضا الوظيفي للمعلمين العاملون معهم.

The patterns of administrative behavior of school administrators and their implications for the job satisfaction of the teachers working with them, An applied study on secondary education schools

د. باشيوة حسين، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2- الجزائر

ملخص: سعت الدراسة إلى معرفة أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس وانعكاساتها على الرضا الوظيفي للمعلمين العاملون معهم، تكونت عينة الدراسة من (250) معلما ومعلمة. وقد تم استخدام أداتين للقياس، الأولى لتحديد الأنماط الإدارية والثانية لتحديد درجة الرضا الوظيفي. وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية هي النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي بنسب متقاربة جدا،ثم يليه النمط الحر. وكان مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم متوسطا،ومتقارب بين الجنسين. كما توجد فروق في المتوسطات للرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى إلى اختلاف الأنماط الإدارية للمديرين ولصالح ذوي النمط الديمقراطي.كما وجدت فروق في الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح مجموعة (أعلى من شهادة ليسانس). ولا توجد فروق في الرضا الوظيفي تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية بين المعلمين.

الكلمات المفتاحية: النمط الإداري، الأوتوقراطي، الديمقراطي الحر، مديري المدارس، المعلمون، الرضا الوظيفي.

Abstract: hestudysought to know the patterns of administrative behavior of school principals and their implications for job satisfaction for the teachers working with them. The study sample consisted of (250) male and female teachers. Two measurement tools were used, the first to define administrative patterns, and the second to determine the degree of job satisfaction. The study found that the prevailing administrative patterns amonghigh school principals in Bejaia governorate are the democratic and the autocratic style in very close proportions, followed by the free pattern. The level of job satisfaction among the teachers working with them was medium, and close to both sexes. There are also differences in the averages of job satisfaction of teachers due to the different administrative styles of managers and in favor of those with a

democratic style. There wer ealso differences in job satisfaction attributable to the variable of the academic qualification and in favor of a group (higher than the Bachelor’sdegree). There were no differences in job satisfaction attributable to years of teaching experience among teachers

Keywords: Administrative style, autocratic, free democratic, principals, teachers, job satisfaction

مقدمة:

يمثل العنصر البشري دورا مهما في رفع مستوى المدارس وكفاءتها، وزيادة درجة الأداء الوظيفي داخلها وخارجها.ومنهنا يلاحظ أن مصلحة أي مدرسة تكمن في مدى قدرتها على الاحتفاظ بالعاملين لديها، من خلال إشباع حاجاتهم، وتلبية رغباتهم. ذلك أن مقدرة الإدارة على تحقيق الرضا الوظيفي وتنمية روح الولاء والإخلاص والكفاءة عند الأفراد والعمل على إيجاد المناخ التنظيمي المناسب، سيؤدي بصورة حتمية إلى نجاح المنظمة وتحقيق أهدافها. ويشير عباس (2004)، إلى أن التقدم والرقي الذي وصلت إليه المدارس الحديثة، كان ولا يزال، نتاج العمل الدؤوب لقيادة هذه المدارس، ومقدرة هذه القيادات على توظيف الإمكانات المتاحة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، فمدير المدرسة هو القائد التربوي المسئول عن تصريف الأمور الإدارية المتعددة التي توجد البيئة التربوية المناسبة من جهة، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى. لقد بات واضحا أن الممارسات الادارية لمديري المدارس الثانوية تعمل على تحسين الأساليب التعليمية للمعلمين، وتحفز نموهم المهني، وتسهم في زيادة مستوى رضاهم. مما ينعكس ايجابا على العملية التعلمية التعلمية ككل.

1- مشكلة الدراسة:

تعد الإدارة المدرسية من العناصر الهامة التي يعتمد عليها نجاح المؤسسة التعليمية وكذلك درجة انتماء المعلمين للمهنة. وتعتبر كفاءة المدير الإدارية وقدرته على القيام بدوره، وقيادة العمليات الإدارية بكفاءة في المدرسة، من التحديات الهامة التي تواجه التطوير والتميز في التربية الحديثة، وكذلك تعتبر درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين تجاه المدرسة والمهنة بصفة عامة من التحديات التي تواجه مدير المدرسة.

إن المتتبع لحال المدرسة الجزائرية بصفة عامة والمرحلة الثانوية بصفة خاصة اليوم، يجدها تعاني من مشكلات كثيرة وعراقيل شتى, أثرت إلى حد كبير في مخرجات المدرسة الجزائرية، مما يستوجب إجراء دراسات عدة حولها أو في شتى المجالات التربوية المرتبطة بها ومن هذه المشكلات:

- كثرة الشكاوي من قبل المعلمين بسبب المشكلات المحيطة ببيئة العمل الصعبة.

- الوضعية الاجتماعية المزرية التي يعيشها المعلم وضعف الراتب بالموازاة مع غلاء مستوى المعيشة.
- المشكلات الإدارية نتيجة تمسك بعض المديرين والمسئولين عن قطاع التربية بالنمط الأوتوقراطي في الإدارة، وارتجالية اتخاذ القرارات ومركزية التخطيط وصناعة القرار وإهمال دور المعلم في صناعة القرارات المدرسية، مما يؤدي في معظم الأحيان إلى الإضرابات والتوقف عن العمل تصل في بعض الأحيان إلى أسابيع الأمر الذي يؤثر سلبا على درجة تحصيل الطلبة وسير العمل في المؤسسة التربوية الجزائرية، مطالبين بإعادة النظر في سياسة التعليم وإصلاح المنظومة التربوية واعادة النظر في قانون الوظيفي خاص بالمعلم ورفع راتبه الشهري ليتماشى مع التحول الاقتصادي الذي تمر به البلاد. بالإضافة لمشكلات أخرى لها دور في إعاقة مسيرة التعليم بالمدرسة الثانوية الجزائرية منها:
- عدم شعور المدرسين بالرضا والانتماء للمهنة والمدرسة نظراً لبعض الأنماط الإدارية غير التربوية التي مازال ينتهجها بعض المديرين في المدارس.
- اتصاف سلوك المدير في بعض الإدارات والمدارس بالأوتوقراطية والتسلط، فالمدير يطبق القوانين تطبيقا حرفيا من دون مراعاة الظروف المتغيرة التي تمر بها المدرسة اليوم او انه يفتقد للمهارات الانسانية الايجابية.
- شعور المدرسين بوجود حاجز بينهم وبين الإدارة في بعض المدارس وهذا يؤدي إلى غلق قنوات الاتصال بين الطرفين.
- عمل المدرسين على شكل أفراد وليس على شكل فرق عمل مشتركة.
- شكوى المدرسين من سلوك المدير ومعاملته غير الودية في بعض الأحيان.

2- أسئلة الدراسة :تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية الجزائرية من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم.

2) ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم؟.

3) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية للرضا الوظيفي عند المعلمين تعزى إلى اختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية؟.

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي تعزى إلى اختلاف الأنماط الإدارية لدى المديرين.

3- أهمية الدراسة: إن عملية إصلاح المنظومة التربوية، تمر بمجموعة من المراحل والعمليات، أولها وأهمها تشخيص الواقع الإداري على المستوى الإجرائي وإصلاح عيوبه. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي يمكن تلخيصها بما يلي:
- محاولتها لفت انتباه المديرين إلى تغيير أساليبهم الإدارية والقيادية التي يستخدمونها في المدارس إلى أساليب أكثر فعالية لتطوير علاقتهم مع الهيئة التدريسية.
- تقديم وصف للأساليب الإدارية السائدة في المدارس الثانوية الأمر الذي يمكن الهيئات الرسمية المشرفة على شؤون التربية والتعليم من التعرف على مدى فاعلية هذه الأساليب ووضع حد

للأساليب غير الفاعلة التي تؤدي إلى احتدام الصراع وكثرة الإضرابات والغيابات في المؤسسات التربوية.
- إعطاء صورة واضحة عن بعض المشكلات التربوية التي تقع بين المعلمين والإدارة المدرسية من حين إلى أخر وهذا ما يساعد في تقديم الحلول ومعالجتها قبل أن تستفحل ويزداد الهدر في المخرجات التعليمية.
- معرفة الأنماط والأساليب الإدارية السلبية التي تعيق الاستقرار في المؤسسات التربوية.
- انتهاج أسلوب إداري جديد يعمل على التأثير بشكل ايجابي في سلوكيات العاملين ودفعهم للإنجاز والتميز من خلال الإقناع والتحفيز وليس بالإحباط والتسلط والإكراه وذلك بتدريب المدير على مهارات خاصة لكي يعيد تشكيل أسلوبه الإداري ومراجعة هفواته وزلاته وتجويد ممارساته وكفايته نحو تحقيق الجودة.
4- أهداف الدراسة:سعت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط الإدارية السائد لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية (الجزائر)، وأثره في رضا المعلمين العاملين معهم وتحسين ادائهم الوظيفي.
- التعرف على العلاقة بين الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس ومستويات الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم.
-الاختلاف في الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظر أفراد عينة
5- الدراسات السابقة:
هدفت دراسة سامح محمد اشتيات (2017)، إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي المعلمين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد والبالغ عددهن (1340)معلم يتوزعن على (55)مدرسة أساسية، و(25)مدرسة ثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (304)معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة الأنماط الإدارية، والتي تكونت من (30)فقرة واستبانة الأمن الوظيفي والتي تكونت من (21)فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توافر الأنماط الإدارية بدرجة متوسطة، حيث جاءت على النحو التالي: الإدارة الديمقراطية جاءت بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء النمط الترسلي بالمرتبة الثانية، بدرجة تقدير متوسطة، وجاء النمط الديكتاتوري بالمرتبة الثالثة، بدرجة تقدير متوسطة، وأخيرا جاء النمط الأوتوقراطي، ضمن درجة تقدير متوسطة.وتبين من نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أن درجة الإحساس بالأمن لدى المعلمين في محافظة إربد بشكل عام مرتفعاً، وهذا يدل على أن المعلمين في محافظة إربد يـشعرن بالأمن، فمستوى القلق، والتوتر، والضغوط على مستوى العمل، يعد منخفضاً؛ لذا كان المستوى الكلـي لـشعورهم بالأمن الوظيفي مرتفعاً.
أجرى العجارمة (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة

عمان، وبلغت عينة الدراسة (500) معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الأنماط القيادية كانت متوسطة، وجاء بالرتبة الأولى النمط الأوتوقراطي، يليه النمط المتسيب، وأخيرا الديمقراطي، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في درجة ممارسة الأنماط تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي. بينما أظهرت فروق المتغير الخبرة.

هدفت دراسة السعود (2009) إلى تعر ف على أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقا لنظرية رنسس ليكرت، وبيان علاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (256) معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة ان مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الأربعة بدرجات متفاوتة، فهم يمارسون نمطي الاستشاري الديمقراطي والتشاركي الديمقراطي بدرجة مرتفعة، بينما يمارسون نمط الاستبدادي بدرجة متوسطة، ويمارسون نمط الاستبدادي التسلطي بدرجة منخفضة.

6- الجانب النظري:

يشهد عالمنا المعاصر منذ الإعلان عن نهاية الحرب الباردة في أواخر عقد الثمانينات من القرن الماضي العديد من التحولات والتغييرات المهمة في مختلف الميادين، السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، لذا نجد أنفسنا أمام واقع يفرض علينا ضرورة إعادة النظر في الطرق والوسائل التربوية والتعليمية ومناهج التكوين والتأهيل المتبعة في الجزائر بصفة خاصة والبلاد العربية بصفة عامة لكي تتماشى مع هذه التحولات، حتى نستطيع مواكبتها بما يخدم مصالحنا وما نحتاج إليه في حركة نمونا وتطورنا الاقتصادي والعلمي. ولقد أثبتت التجارب الحديثة أن القوى البشرية المؤهلة والمدربة على أسس علمية صحيحة هي الأداة الوحيدة والوسيلة الناجعة لإحداث أي تغيير وتطوير في أي بلد، لهذا يقع جزء من المسؤولية في سبيل مواكبة هذه التطورات والتحولات، واللحاق بركب الدول المتطورة على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية سواء منها قطاع التربية والتعليم أو مراكز التكوين المهني أو الجامعة ومخابر ومراكز البحث العلمي1.وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس كدراسة الحوراني (1993)، و دراسة سويني(Sweeney)، التي وردت في هاشم (2003)، أن الجزء الأكبر من عمليتي التعليم والتعلم يقع أساسا على عاتق مدير المدرسة، مثل الاتصال والتعزيز والتغيير والتنسيق والتقويم. فيعمل على الارتقاء بالمدرسة نحو تحقيق أهدافها السامية، أو يحدث العكس فيؤثر عمله سلبا في أداء المعلمين والعاملين معه، الأمر الذي ينعكس سلبا على رضاهم الوظيفي ويؤديبهم إلى الإحباط واليأس، فيتراجع أداؤهم ويقل عطاؤهم مما يؤدي إلى زيادة نسبة الهدر في مخرجات المدرسة، ويصوغ بيئة تعليمية جامدة يسودها الصراع والنفور بين العاملين ومدير المؤسسة وهذا يؤثر سلبا على الطلبة ودرجة تحصيلهم العلمي. وقد ورد في الشلعوط (2002)، أنه لا يمكن أن توجد مدرسة متميزة دون أن يكون على رأسها مدير متميز، كما أنه لا يمكن أن تكون هناك مدرسة متدنية وضعيفة الأداء بينما يكون مديرها متميزا.

إن نجاح المدرسة أو فشلها يعزى في معظم الحالات إلى المسئول عنها فالمدير المتميز الناجح في عمله يستطيع أن يحول مدرسته مهما كان مستواها الأكاديمي إلى مدرسة ناجحة متميزة، وهذا ما تؤكده بعض التجارب الحديثة في الكثير من دول العالم المتطور فبعض المدارس كانت في السابق فاشلة تحولت بفعل إشراف مديرها الناجح إلى مدارس ناجحة حققت معدلات نجاح عالية، والعكس صحيح.

إن مستوى مسؤولية مدير المدرسة بوصفه رأس الهرم الإداري والقائد التربوي والمشرف التربوي المقيم في المدرسة، يجب أن يكون مدركا وعارفا بحاجات المدرسة بوصفها مجتمعا تربويا متكاملا، وحاجات الطلبة كأعضاء في هذا المجتمع المصغر, وبالتالي عليه أن يسعى إلى تلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية.

وأشار عابدين (2001) إلى تباين وجهات نظر الباحثين في تصنيف المسؤوليات المرتبطة بمدير المدرسة، وعرضها بشكل عام على أنها موزعة في مجالين رئيسين هما:

1-**المجالات الإدارية:** وتشمل اتخاذ القرارات، وإجراء المقابلات، وإدارة الاجتماعات، وإدارة الأفراد، وإدارة المبنى المدرسي، وإدارة الوقت، وإعداد الجدول المدرسي، وتوزيع الطلبة على الأقسام والشعب والنظام المدرسي وكتابة التقارير إلى الجهات المسئولة عنه.

2-**المجالات الفنية**: وتشمل الاتصال، والإشراف على المعلمين، وتطوير البرنامج التعليمي وتحفيز المعلمين، والصحة المدرسية، والنشاط المدرسي. فهو المسئول الأول في مدرسته وعنها والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية.وقد ورد في المادة رقم (81) من القانون الجزائري الخاص بعمال التربية والتعليم، الصادر عن وزارة التربية في سنة (1990)، تحديد دور ومهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي بما يلي:

أنه يقوم بالتأطير والتسيير التربوي والإداري للمؤسسة التي يشرف عليها ويكون الأمر بصرف ميزانية مؤسسته، ويشارك في تكوين الموظفين المبتدئين، وتحسين مستواهم ويمارس سلطته على جميع الموظفين الذين يقومون بالخدمة داخل المؤسسة.ويؤكد جاك ستلاك(JackueSttallak) الوارد في مصطفاوى (2004)، على أهمية الدور الإداري لمدير المدرسة لأنه أساس نجاح الأدوار الأخرى، لذا على مدير المدرسة أن يؤدي هذا الدور بطريقة فاعلة.

إن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف بشكل كبير على دور مديرها، فهو الذي يستطيع تحديد الأهداف والغايات المرغوب فيها باستخدام المتاح من الموارد والمعارف، استخداما عقلانيا ومدروسا كما أنه يؤثر في المناخ الوظيفي داخل المدرسة سلبا وإيجابا. والمدير الناجح إداريا وتربويا هو الذي يستطيع توفير المناخ المناسب والصحي للعمل في مدرسته وذلك من خلال الحوار والتشاور مع جميع العاملين معه, وتشجيعهم على التعبير الحر عن أرائهم ومقترحاتهم دون خوف أو إكراه، وإشراكهم في عملية صنع القرار، ولا يتصرف بمفرده في المسائل المدرسية التي تعرض عليه وإنما يكون نابعا عن وجهة نظر جميع العاملين فيها على اعتبار ان العملية التربوية عملية جماعية, ونجاحها يكمن في مشاركة جميع الأطراف فيها وفشلها يمس جميع الأطراف فيها.

وحتى ينجح مدير المدرسة في أداء مهمته على أحسن صورة لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الإمكانات والمهارات الأساسية (مهارات إدارية ذاتية، ومهارات فكرية و سلوكية ومهارات فنية) التي تساعده في أداء وظيفته والقيام بمهامها و تحمل مسؤولياتها على أحسن وجه.
ويرى معظم الباحثين في مجال الإدارة والتربية الحديثة أن وظائف الإدارة المدرسية ذات جانبين، جانب إداري وجانب فني، فالجانب الإداري يشمل سير شؤون المدرسة وفق التعليمات والقرارات الصادرة إليها من الجهات المختصة والإشراف على النواحي المالية للمدرسة وتنظيم العمل فيها، أما الجانب الفني فيشمل العمل على تنمية المعلمين مهنيا وإعداد برنامج التوجيه والإرشاد للتلاميذ وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبيئتها، والعمل على نمو خبرات كل من في المدرسة.
وقد أشار العمايرة (1999) لوظائف أخرى يجب ان تضطلع بها الإدارة المدرسية من أجل تحقق الأهداف المرجوة منها وهي:
- دراسة المجتمع ومشكلاته وأهدافه وأمانيه والعمل على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه.
- العمل على تزويد المتعلم باعتباره محور العملية التربوية والتعليمية بخبرات متنوعة ومتجددة يستطيع من خلالها وبواسطتها مواجهة ما يعترضه من مشكلات في الحياة.
- تهيئة الظروف وتقديم الخدمات والخبرات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم.
- الارتقاء بمستوى أداء المعلمين للقيام بتنفيذ المناهج المقررة لتحقيق الأهداف التربوية المقررة وذلك من خلال إطلاعهم على ما يستجد من معلومات ومعارف ووسائل وطرق تدريس وتدريبهم من خلال عقد الندوات والدورات لهم. والعلاقة بين الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية، هي علاقة الجزء بالكل فالإدارة التربوية تقع في أعلى مستوى من التخطيط ووضع السياسات وتحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها، بينما تقع الإدارة المدرسية في أقصى الطرف الآخر، جهة التنفيذ والتطبيق والمتابعة الميدانية، بينما الإدارة التعليمية تقع في الوسط بين الإدارتين فهي بمثابة حلقة وصل بين الإدارة التربوية والمدرسية، والشكل التالي يوضح هذه العلاقة.
إن مهمة الإدارة المدرسية الرئيسية هي تسهيل وتطوير وتنظيم العمل بالمدرسة، فهي الوسيلة الأساسية لإيجاد التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.
ومنصب مدير المدرسة هو بمثابة حجر الزاوية الذي يقوم عليه كيان المدرسة ككل، فهو الإداري والقائد التربوي المعين من قبل الجهات الوصية لإدارة وقيادة المدرسة، والذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل وفقها في سبيل تحقيق أهدافها.
لذا يعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن مدرسته، إذ تقع على عاتقه مسؤوليات كثيرة لذا يمثل السلوك والنمط الإداري لهذا المدير دورا مهما في تهيئة المناخ الإداري والعمل التعليمي لتحقيق الرسالة التربوية للمدرسة وتحسين مخرجاتها التعليمية.
وأشارت الخالدي (2002)، إلى أنه يجب على كل مدير مدرسة أن يهتم بمعرفة النمط الإداري والقيادي الذي يتبعه كما يراه هو وكما يتصوره ويدركه المعلمون العاملون معه، وذلك نظراً لأهمية الإدراك في عملية التأثير على نمط وأسلوب الفرد وعلاقته مع الآخرين، كما له أثر على

الجوانب الإدارية والتنظيمية في المؤسسة التعليمية. فقد أكدت بعض الدراسات التربوية الحديثة إن الأنماط الإدارية عندما تتمتع بمعرفة واسعة وقدرة على استشراف المستقبل وتحديد الأهداف ومعالجة المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تحدث، فإنها تساهم في تحسين الواقع الإداري والمجتمع المدرسي والبيئة المحلية بكل عناصرها من معلمين وتلاميذ وإداريين ومجتمع محلي وغير ذلك.

ولكي تتمكن الإدارة المدرسية من تأدية وظائفها وتحقق الأهدافها، ينبغي ان لا تبقى مهامها محصورة في تسيير شؤون المدرسة الإدارية، بل يجب أن تهتم بكل ما يؤثر في مخرجاتها بما في ذلك المجتمع المحلي، والعناية بشؤون الطلبة التعليمية ومساندة المعلمين في تحسين أدائهم وتطوير قدراتهم المهنية والوظيفية8 . فمن الضروري إن تسعي الجهات المشرفة على شؤون التربية والتعليم في الجزائر إلى تكوين مديرين يتميزون بكفاءة ومهارة عالية في تأدية مهامهم الإدارية والفنية من أجل مواجهة تحديات هذه الألفية الثالثة بما يخدم ويحقق مصالحنا العليا.

يختلف نمط وطبيعة الإدارة المدرسية من بلد إلى أخر، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى، ومن مدير إلى آخر، وذلك لعدة عوامل وأسباب منها ما هو مرتبط بنوعية الإدارة التربوية والتعليمية السائدة في البلد ككل، ومنها ما يتعلق بشخص المدير نفسه وتكوينه ومؤهلاته ومدركاته، ومنها ما يتعلق بطبيعة العاملين معه ودرجة تعاونهم وتقبلهم لقراراته.

6- الأنماط الإدارية: وقد صنف مساد(2005) الأنماط الإدارية الأكثر شيوعا في مجال الإدارة التربوية والتعليمية إلى ثلاثة أصناف هي:

6-1-نمط الإدارة المركزية: وينطبق هذا النمط على المدرسة الجزائرية, يتميز هذا النوع من الإدارة بتسلسل الإدارات التعليمية فيه تسلسلاً هرميا إلى مستويات إدارية متعددة من الأعلى إلى الأسفل، إذ يتلقى كل مستوى منها ما يجب أن يسير عليه من المستوى الأعلى منه في التزام شديد بالتعليمات والإدارة المدرسية موجهة من طرف السلطة المركزية المشرفة على التربية والتعليم والممثلة في وزارة التربية.

6-2-نمط الإدارة اللامركزية: والسائد عموما في الدول المتطورة والديمقراطية إذ تعمل الإدارات التعليمية في كل منطقة بصورة مستقلة أو شبه مستقلة عن الإدارة المركزية، إذ يتمتع مديرو المدارس فيه بدرجة كبيرة من الحرية والاستقلالية في صناعة القرارات المدرسية وتنفيذها.

6-3-نمط يجمع بين المركزية واللامركزية: يقوم هذا النمط على أساس الجمع بين النمطين المركزية واللامركزية معا وذلك في ما يتعلق بأمور التسيير والتمويل بشكل يحقق نوعاً من الشراكة والتعاون بين الإدارة المركزية والسلطات المحلية التي توجد فيها المدرسة وذلك فيما يتعلق بالإشراف والتنفيذ وتمويل البرامج التعلمية داخل المدرسة، ويكون الاتصال متعددا ومفتوحا على جميع الجهات وهذا النمط سائد في الدول والمجتمعات التي يرتفع فيها المستوى التعليمي لدى السكان مثل الدول الصناعية. أما على مستوى إدارة المدرسة فنجد أن الممارسات الإدارية التي يسلكها القائمون على إدارتها تختلف من مدرسة إلى أخرى، فقد تتصف هذه الممارسات بالسلطة والسيطرة المطلقة أو قد تميل إلى التعاون والمشاركة في الرأي وصناعة

القرار، وعليه فإن هذه الممارسات هي التي تضفي على إدارة هذه المدارس طابعا أو نمطا مميزا يجعلها تتصف بصفات معينة من حيث الأداء والعمل والعلاقات بين مختلف المجموعات العاملة فيها. ومن هذه الأنماط الإدارية:

أ- النمط الإداري الأوتوقراطي: وله مسميات عدة مثل السلطوية، الفردية والمتحكمة(Autocratic) ويعتبر هذا النمط الإداري السلطة الإدارية مفوضة إليه من سلطة أعلى وان المسؤولية منحت له وحده، وعلى هذا الأساس قد كون في ذهنه صورة مسبقة لما يجب أن تكون عليه مدرسته، فيعمل على أساس ما يحقق هذه الصورة، لذا نجده يظهر الود والصداقة والترحيب لمن يتفق سلوكه وهذه الصورة ويعمل عليها، بينما يظهر عدم الرضا لكل من يخالفه الرأي أو يحاول انتقاده(مرسي وسمعان، 1975). وأشارت معظم الدراسات التربوية والإدارية التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة الطراونة وعبيدات والعلاونة (1999)، وحجازين (2005) وغيرها إلى أن الإدارة المدرسية الأوتوقراطية تتميز بما يلي:

- تتركز السلطة بيد مدير المدرسة فهو الذي يتخذ القرارات وهو الذي يتحمل المسؤولية.
- يلجأ المدير إلى استخدام وسائل التهديد والتخويف والإرهاب، مما يضعف شخصية المعلم ويسبب له القلق والاضطراب.
- لا يهتم مدير المدرسة بنمو المعلمين وتطوير إمكاناتهم المهنية والوظيفية.
- يكون المدير منعزلا عن المعلمين والتلاميذ، ويؤدي ذلك إلى انعدام روح التعاون والود بينه وبين العاملين معه.
- يقوم المدير بوضع سياسة العمل وتحديد خطواته دون استشارة العاملين معه.
- يقوم المدير بتوزيع المسؤوليات على المعلمين والعاملين الآخرين دون استشارتهم في ذلك.
- يستغل المدير العاملين معه إلا أنه يجعل اتصاله معهم مباشرا ويضعف صلاتهم بعضهم ببعض.
- يعتمد المدير عادة في إدارة شؤون المدرسة على سلطته كما تحددها القوانين بدلا من الاعتماد على التأثير والإقناع والمشاركة.
- يدين المدير بالولاء إلى رؤسائه ولا يدين بمثل هذا الشعور إلى مرؤوسيه.
- لا يعير مدير المدرسة أي اهتمام أو تقدير لظروف العاملين معه وأحوالهم ومشكلاتهم الشخصية.
- يحاول مدير المدرسة دائما توسيع نطاق سلطته وصلاحياته لتكون كل الأمور تحت تصرفه.
- هذا النمط لا يوفر مناخا لاحترام شخصية الطلبة حيث يعملون وفق الأسس الموضوعة لهم مسبقا.
- إن المدارس التي تسير وفق هذا النمط يكون هدفها الأساسي منصبا على الناحية المعرفية وعلى إتقان التلاميذ للمواد الدراسية، فتهمل النواحي الأخرى من شخصيات التلاميذ وخاصة ما يتعلق بالجوانب الجسمية والانفعالية والاجتماعية. وللإدارة الأوتوقراطية مستويات تختلف من مدير إلى أخر.

ويرى معظم الباحثين في علم النفس والتربية الحديثة، أن النمط الإداري الأوتوقراطي يعتبر من الأنماط الإدارية المرفوضة لتعارضه مع توصيات التربية الحديثة كما يضعف قدرة المدرسة على أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، فالعاملون تحت هذا النمط يقومون فقط بتنفيذ التعليمات دون المشاركة في صنعها، وهذا يؤدي بهم ويسبب لهم القلق والاضطراب والخوف وانعدام أواصر العمل الجماعي التشاركي بين أفراد المجتمع المدرسي الواحد، ويعمل على إشاعة الكراهية بينهم الأمر الذي يؤدي إلى بروز أجواء غير صحية في المدرسة. أما سير العمل وانتظامه فهو مرهون بوجود المدير في المدرسة الأمر الذي لا يتوفر في بعض الأحيان.

ب- النمط الإداري الديمقراطي: كلمة الديمقراطية كلمة أجنبية أصلها يوناني، تتكون من شطرين (Demos) وتعني الشعب، و(Cratos) تعني السلطة، فهي تعني سلطة الشعب أو حكم الشعب، والإدارة الديمقراطية (Democratic)، لها مسميات أخرى مثل الإدارة التشاركية والشورية، وهي شعور وإحساس وروح تعاونية تسود بين العاملين معا سواء كانوا رؤساء أو مرؤوسين في أي تنظيم، بحيث يستطيع كل فرد فيه أن يصبح قائدا في مجال عمله ويكون الاختلاف فقط في طبيعة العمل الذي يؤديه، وهي تقوم على الأسس التالية:

- إقامة العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين معه فالمدير هو واحد من الجماعة يعمل لتحقيق أهدافها وأهداف المنظمة وذلك من خلال تذليل الصعاب وإشاعة روح التعاون وترسيخ ثقافة الحوار والإقناع وهو ما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية ودرجات الرضا لدى العاملين.
- مشاركة العاملين في المنظمة في صناعة قراراتها وتنفيذها، فالمدير يوجه العاملين معه لتحقيق الأهداف المسطرة مسبقا ومساعدة العاملين الجدد وتوجيههم والإشراف عليهم، والعاملون يقدمون له المشورة والنصح والاقتراحات البناءة ويكون الاتصال مفتوحا من جميع الجهات.
- تفويض بعض السلطات لبعض العمال والمشاركة في تحمل المسؤولية فالجميع يعملون كفريق واحد من خلال التشاور والتعاون لتحقيق أهداف المنظمة.

والإدارة الديمقراطية في المدرسة تقوم على مبدأ المشاركة الجماعية في صناعة القرارات وتنفيذها، الأمر الذي يجعل جميع الأفراد يشاركون في العمل بصفة جماعية كل واحد في مجال تخصصه. ويتصف مدير الديمقراطي بما يلي:

- يؤمن بمبدأ المشاركة الجماعية في صناعة القرارات المدرسية وتنفيذها وتحمل المسؤولية فالإدارة في نظره عملية تشاركيه بين جميع العاملين فيها كل حسب مجال عمله.
- يولي العلاقات الإنسانية في المدرسة جانبا من العناية والاهتمام بحيث يوزع المهام على المعلمين بشكل يتناسب مع قدراتهم وطاقاتهم وميولهم. فهو يؤمن بالفروق الفردية بين المعلمين والتلاميذ.
- يترك الحرية للمعلمين بإبداء الرأي ويساعدهم في اختيار الإجراءات والوسائل المناسبة لتنفيذ مهامهم على أحسن وجه ولا يتدخلفي أعمالهم .
- يفوض بعض الصلاحيات للمعلمين فهو يثق بهم، أما علاقاته مع المجتمع المحلي فهي علاقة ودية ووظيفية.

وأشارت الدراسات والبحوث في مجال علم النفس الاجتماعي أن الأفراد يعملون بطريقة أفضل وبفاعلية عندما يشاركون في صنع القرار وتنفيذه. كما ان تعاون العاملين فيما بينهم يساعد كثيرا في زيادة الشعور بالثقة والرضا لديهم فتكثر بذلك الاقتراحات البناءة ويؤدي العاملون عملهم في جو من الحرية والأمن والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية فيزيد بذلك العطاء الريادية، والتميز والتفوق الأمر الذي ينعكس إيجابا على العملية التعليمية التعلمية.

ج- النمط الإداري الحر:النمط الحر له مسميات عدة كالفوضوية السائبة الحرية المطلقة وغيرها، ويتميز هذا النمط بأنه يعطي مساحة كبيرة من الحرية للمرؤوسين في أي تنظيم كان دون فرض إرادة المدير عليهم, فهو يكتفي بتقديم التوجيهات والإرشادات لهم دون أن يفرض عليهم كيفية العمل أو يحد من حرياتهم. ويقوم هذا النمط في الإدارة المدرسية على أساس ان دور ومهام مدير المدرسة ينحصر فقط في توفير الظروف والبيئة المدرسية المناسبة لقيام المعلمين بالتدريس وفق الأسلوب الذي يرونه مناسبا لهم وفعالا لأداء أعمالهم دون تقييد لحريتهم أو التدخل في كيفية سير العمل في المدرسة. فالمدير يتخلى عن كثير من مسؤولياته للعاملين معه في المدرسة، فليس لديه فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة للعمل مسبقا يمكن الرجوع إليها، إذ يرى أن دوره في المدرسة ينحصر فقط في تهيئة الظروف والإمكانات وتوفير البيئة السليمة لقيام المعلمين بالتدريس. ويتميز مدير المدرسة الحر بما يلي:

- يعتبر نفسه ديمقراطيا فيعطي الحرية الكاملة للمعلمين في إصدار القرارات وإتباع الإجراءات والأنشطة التي يرونها ملائمة لهم لتحقيق المهام التي كلفوا بها، على اعتقاد أن عمل الإدارة ينحصر فقط في توفير بيئة مدرسية مريحة تسهل وتيسر عمل المعلمين، لذا نجده يترك لهم المجال الكامل لرسم سياسة المدرسة التعليمية بالطريقة التي تناسبهم، وهذا ما يجعله عاجزا عن اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام في وقتها وبالكيفية المطلوبة.

- يفوض بعض سلطاته وصلاحياته لمساعديه إلا أن ذلك يؤدي في الكثير من الأحيان إلى شيوع مظاهر القلق والتوتر عند المعلمين داخل المدرسة على اعتبار أنهم يفتقدون إلى القيادة التي توجههم توجها صحيحا وتساعدهم على تذليل الصعاب التي تعترضهم في القيام بمهامهم.

- ليس للعمل في الإدارة الحرة منهجية واضحة يلتزم بها الجميع, فالمدير عادة ما يترك الأمر لبعض المعلمين، أو يشرك بعض المعلمين المقربين إليه لإنجاز الأعمال المطلوبة دون توجيه أو اشتراك في وضع الحلول للمشكلات التي تعترض سير العمل، وهذا ما يجعل المعلمين والعاملين معه يشعرون بعدم القدرة على التصرف واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، الأمر الذي يؤدي بهم إلى التهرب من تحمل المسؤولية والإخفاق في متابعة تنفيذ معظم القرارات.

كما نجده يولي للعلاقات والجوانب الإنسانية عناية كبيرة فهو لا يحاسب المعلمين في حالات عدم الانضباط بالعمل ولا يتدخل في الصراع التربوي الذي قد ينشأ من حين إلى أخر بين المعلمين، ولا يعرف قدرات وطاقات وميول معلميه في العمل.

- يتبع سياسة الباب المفتوح مع الكل (المعلمين و الطلبة وأولياء أمور الطلبة) وهذا ما يؤثر سلبا على الأداء والانضباط في المدرسة ويفقد المعلمين الحماس والاندفاع للعمل ويزيد من دوران العمل.

- الاجتماعات المدرسية غير مخطط لها وأهدافها غير واضحة، والمعلمون لا يعرفون موقف المدير منهم، والمدير لا يعرف موقفهم منه.

د- النمط الإداري الدبلوماسي: هو نمط إداري تظهر فيه بعض معالم الديمقراطية كالتركيز على التعاون بين العاملين ورفض الاستبدادية والتسلط والتهديد، فالمدير الدبلوماسي يستخدم أساليب متنوعة كالحوار والإقناع وإشراك بعض العناصر الفاعلة في المدرسة من المعلمين والتلاميذ في الاجتماعات المدرسية وان كان شكلي من أجل إظهار علاقات حسنة مع المعلمين والتلاميذ، والظهور بمظهر جذاب مؤثر أمامهم، والعمل على استمالة من يخالفونه في الرأي للعمل معا. كما يحرص على الظهور في المواقف التي تبين نجاح المدرسة، ويتهرب في حالة وقوع خلل أو فشل في مجال معين من العمل المدرسي، و كثيرا ما يلجأ إلى عرقلة البرامج والأنشطة التي لا تعجبه وغير مقتنع بجدواها.

ويتميز مدير المدرسة الدبلوماسي بما يلي:

- يتميز بشخصية جذابة ولبق التعامل يؤمن بالمبادئ الديمقراطية ويسعى إلى تحقيقها في علاقاته مع العاملين معه في المدرسة ويستخدم أساليب متنوعة لتحقيق ما يسعى إليه.
- يخطط مسبقا لسياسة المدرسة وما يجب أن تكون عليه فاجتماعاته المدرسية منظمة، يشارك فيها المعلمين والتلاميذ الذين لهم تأثير في المدرسة.

هذه الأنماط الإدارية الأربعة ليست منفصلة عن بعضها البعض لكنها متدخلة فيما بينها، فقد يأخذ مدير المدرسة من كل نمط بقدر ما يتعامل مع الموقف الذي يكون فيه، فقد يكون ديمقراطيا في موقف ما ودبلوماسيا في موقف آخر، وأوتوقراطيا في موقف أخر وهكذا. فدور المدير في المدارس الحديثة القائمة على مبادئ الديمقراطية والإدارة الجماعية يتطلب من الشخص المكلف بها، جهدا كبيرا ومستوى عالٍ من الذكاء والجرأة للتعامل مع المشكلات المدرسية وما يتطلبه السير الحسن للعمل المدرسي والتربوي ككل. فلم تعد الإدارة المدرسية تسيير شؤون المدرسة روتينيا ولم يعد هدف المدير مجرد المحافظة على النظام في مدرسته والتأكد من حضور التلاميذ وغيابهم، بل أصبح العمل يدور حول التلميذ باعتباره جوهر ومحور العملية التربوية.

لذا يجب على المدير أن يتميز بقدرة عالية على فهم الذات الإنسانية وتقبلها وحسن الإصغاء والتفهم وبناء أجواء ودية بينه وبين العاملين معه بهدف إيجاد ديناميكية التفاعل بين أعضاء الفريق الواحد، والعمل على إيجاد الحوافز التي تقتضيها طبيعة النفس البشرية، فتشجيع العاملين وتحفيزهم وإشباع رغباتهم يؤدي إلى استمرارية الفرد في العمل ومشاركته الفعالة في تحقيق أهداف العمل ومتطلباته وهو ما يؤدي إلى رفع درجات الرضا الوظيفي لدى العاملين.

ومن أهم العوامل التي تحفز المعلم على العمل وبذل المجهود أكثر، علاقته الجيدة بمدير مدرسته، وقدرة هذا الأخير على حفزه واستثارة دافعيته للعمل من خلال إشراكه في صناعة القرارات ذات العلاقة به، وتوفير الراحة النفسية له في مكان عمله، مما يؤدي إلى تحقيق رضاه عن مهنته ومن ثم ولائه لمدرسته ولعمله، وهو ما يعود إيجابا على العملية التعلمية والتربوية بشكل عام ويقلل من نسبة الهدر في المخرجات التعليمية.

وعليه فإن العلاقة المهنية بين المعلم ومدير المدرسة ينبغي أن تكون علاقة متينة أساسها الاحترام والثقة والتفاهم بهدف تنسيق العمل التربوي وتنظيمه.

7-الرضا الوظيفي:

إن الاهتمام بالرضا الوظيفي في المنظمات على اختلاف قطاعاتها ومجالات عملها، جاء من الاعتقاد بأن العاملين الراضين هم أكثر قدرة على الإنتاج والعطاء من العاملين غير الراضين، وهذا ما أشارت إليه معظم الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، إذ توصلت إلى أن الشعور بالرضا لدى العامل يزيد من الإنتاج ويحسنه.

والرضا في اللغة هو ضد السخط، أما كمصطلح في علم النفس وعلوم التربية فهو متعدد المعاني، وهذا ما يفسر الاختلاف بين الباحثين وأهل الاختصاص في تحديد مفهوم شامل ودقيق له فقد عرفه الشراري (2003)، بأنه مجموعة من المشاعر الإيجابية التي تدفع الموظف لأداء عمله على الوجه الأكمل وإعطاء أفضل النتائج إذا كانت هذه المشاعر إيجابية وتؤدي إلى التقاعس عن العمل إن كانت هذه المشاعر سلبية. وعرفه السواعي (2004)، بأنه الشعور العام للعاملين نحو عملهم ومصلحة الاتجاهات المختلفة التي يحملها العاملون في مواقع عملهم والعوامل ذات العلاقة بالعمل وانجاز عمله، وأن ينتج عن الفرق بين ما تقدمه الوظيفة وما ينبغي أن يحصل عليه من وظيفته.وعرفه السعود (2001)، بأنه الشعور بالراحة والسرور في العمل والاستمتاع في أدائه والاطمئنان إلى استقراره وديمومته، على أن مثل هذا الشعور هو نتاج لمجموعة متنوعة من عناصر العمل كالإدارة والعلاقات مع الزملاء والرواتب والامتيازات والحوافز ونظام الترقية وظروف العمل.

والرضا الوظيفي يعتبر في اغلب الحالات مقياسا لمدى فاعلية أداء الأفراد، فإذا كانت درجات رضاهم مرتفعة فان ذلك سيؤدى لا محالة إلى نتائج مرغوب فيها كزيادة حماسهم وإقبالهم نحو العمل وبالتالي يزيد عطاؤهم وإنتاجهم ويزيد تمسكهم بعملهم, ومن جهة ثانية فان عدم الرضا يسهم في التغيب عن العمل والتأخر عنه وما إلى ذلك من سلبيات. وفي المدرسة فإن المعلم الراضي عن عمله يتصرف في حجرة صفه بطريقة يختلف فيها عن المعلم المتضايق من العمل والظروف المحيطة به، وهذا يؤثر سلبا على عمله في المدرسة.والمعلم إذا فقد الطمأنينة أو الراحة النفسية أو الاستقرار الاقتصادي، وإذا لم يجد التقدير الكافي ممن يتعامل معهم، فإن ذلك يقلل من رغبته في تأدية مهامه، وقد يصبح عاملا سلبيا يعيق بناء شخصيات تلاميذه بدلا من أن يكون عاملا مساعد.

أجريت دراسات عدة للتعرف إلى العوامل التي تحدد الرضا الوظيفي وتوصل معظمها إلى ما يلي:

- الدخل المالي وملحقاته المختلفة, المركز الوظيفي والاجتماعي للعامل، النمط الإداري والقيادي السائد ومدى تقدير العمل المنجز، ومدى إتاحة الفرص للفرد للتعبير عن ذاته والاستقرار في العمل، والانسجام مع الزملاء في العمل وظروفه، وغيرها. بينما يرى البعض الأخر أن للرضا الوظيفي جوانب ومكونات مختلفة تكمن في محتوى العمل وظروفه التنظيمية والتي تتأثر هي كذلك بعوامل مؤسسية وعوامل ذاتية فردية، فالعوامل الذاتية تتعلق بالعاملين

أنفسهم, والعوامل التنظيمية تتعلق بالتنظيم وظروفه وشروط العمل فيه والبيئة والنظم الأخرى التي يوجد فيه التنظيم أو يتعامل معها.

والرضا الوظيفي يعتبر من أكثر الموضوعات أهمية بالنسبة لمديري المدارس الحديثة الفعالة والساعية لتحسين وتجويد مخرجاتها التعليمية، وذلك لارتباطه الوثيق والمباشر بممارساتهم الإدارية وسلوكهم داخل المدرسة وخارجها، ومهم كذلك بالنسبة للمعلم من أجل تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي وتحسين أدائه, فالمعلم الرضي سيؤدي عمله بشكل أحسن وأفضل من المعلم غير الرضي لأن ذلك سينعكس بلا شك على أدائه ودرجة استيعاب طلابه في المدرسة. كما أنه يعتبر من العوامل الأساسية المؤثرة في مدى كفاءته وتفانيه وإخلاصه في العمل، بل وحتى في تنمية مهارته وتجويد أساليب وطرق تدريسه.

لذا يجب على القائمين على شؤون الإدارة التربوية الاهتمام بكل عناصر العملية التربوية وعلى رأسها لمعلم وذلك بتكوينه وتأهيله وتنمية مهاراته بشكل مستمر ليواكب التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في عالمنا اليوم، وتوفير كل ما يحتاج إليه من الضروريات المادية، وما يؤثر في عمله بشكل مباشر أو غير مباشر، وبما يحقق رضاه الوظيفي. فمهنة التعليم مهنة صعبة تعد أساس المهن الأخرى في المجتمع، فنجاحها أو فشلها ينعكس بشكل مباشر على نجاح أو فشل المهن الأخرى، لذا نجد أن الإدارة الناجحة في أداء مهامها على أحسن وجه هي التي تتمكن من دفع العاملين فيها إلى العمل وبأقصى طاقاتهم الإنتاجية وهم في أوج رضاهم الوظيفي.

ونجاح المدرسة في أداء و تحقيق رسالتها يعتبر شرطا أساسيا في إحداث أية نهضة أو تطور في المجتمع، فلا نهضة دون مدرسة ولا مدرسة ناجحة وفعالة دون إدارة واعية مؤهلة يشارك في صناعة قراراتها جميع العاملين فيها، ولا يتحقق ذلك إلا برضا العاملين فيها وعلى رأسهم المعلم.

من هنا تبرز أهمية دراسة الأنماط والأساليب الإدارية المنتهجة من قبل مديري ومديرات المدارس الثانوية، إذ يعد النمط الإداري عاملا أساسيا في نجاح المؤسسة التعليمية، لما لهذا النمط المنتهج من دور حاسم في تحفيز العاملين ودفعهم لبذل المزيد من الجهود وتحقيق رضاهم الوظيفي وفي إيجاد المناخ المساعد على إنجاح العملية التربوية, لان المدرسة كما تراها (الكعكي، 2001)، هي المرآة التي تعكس نجاح أو فشل الأنظمة التربوية، فهي المستوى التنفيذي التطبيقي للخطط التربوية ومنبع التطوير التربوي الواقعي. فوراء كل أمة متميزة تربية متميزة ووراء كل تربية متميزة معلم متميز.

8- الدراسة التطبيقية:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، وهو الأنسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الثانوية ومعلماتها في ولاية بجاية (الجزائر). وتكونت عينة الدراسة: من (225 معلما) منهم (150 معلما و100 معلمة)، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

أداة الدراسة: وقد تم استخدام أداتين للقياس، الأولى لتحديد الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس كما يدركه المعلمون لعاملون معهم، وهي تتكون من الانماط التالية:

1-**النمط الأوتوقراطي**(49، 58،55، 9، 24، 31،43، 3، 40،6، 21، 46، 18، 34، 12، 28، 52، 15، 37).

2-**النمط الديمقراطي**(4، 35،38،25،50،10،41،53،7، 32، 29، 13، 1،44، 16،19،47،22،26).

3-**النمط الحر**(2،56،8،11،57،54،5،27،45،39،36،42، 51،20،23،30،14،48،33،17).

والثانية لتحديد درجة الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين والمعلمات،وتم التحقق من صدقهما وثباتهما.

الأساليب الإحصائية: ولتحليل البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه حيثما كان ضروريا.

نتائج الدراسة: أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم؟. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية ككل والتي تظهر في الجدول رقم (1).

الترتيب	االفقرة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يطلب من جميع المعلمين الالتزام بالأنظمة الرسمية.	49	3.69	1.19
2	يبدو رسميا بمظهره وسلوكه	58	3.60	1.17
3	يتبع نظاما إداريا مركزيا	55	3.35	1.17
4	يحتفظ لنفسيه بجميع الصلاحيات	9	3.20	1.33
5	يتحدث دائما كممثل للمجموعة في الاجتماعات الخارجية	24	3.19	1.02
6	يشعر المعلمين بالراحة حين يتحدثون معه	4	3.19	1.24
7	يوجه من يخطي من المعلمين على انفراد	35	3.15	1.26
8	يسمح للمعلمين بأن يحددوا مدى تقدمهم في العمل	2	3.15	1.11
9	يسلك الطرق الإنسانية في التعامل مع المعلمين	38	3.14	1.25
10	يتيح الفرصة للمعلمين لإبداء أراءهم	25	3.12	1.26
11	يهتم بشكليات العمل أكثر من اهتمامه بالجوهر	56	3.12	1.32
12	يقدر الأعمال التي يقوم بها المعلمين	50	3.09	1.20
13	يحرص على أن يسر العمل سيرا روتيني	43	3.07	1.20
14	يعامل جميع المعلمين بعدالة	10	3.04	1.33
15	يعطي المعلمين مطلق الحرية في العمل	8	3.04	1.20
16	يترك المعلمين ليعالجوا المواقف التربوية بحرية ودون تدخل	11	3.03	1.20

17	يتقبل النقد البناء من مرؤوسيه	41	2.97	1.14
18	يحابي من يظهر له الولاء من المعلمين	57	2.96	1.40
19	يهتم باقتراحات المعلمين	53	2.92	1.24
20	يدير العمل المدرسي بحزم شديد	31	2.88	1.20
21	لديه اهتمام قليل بمتابعة عملية تغيب المعلمين أو تأخرهم	54	2.87	1.40
22	يشرك المعلمين في صناعة القرار	7	2.87	1.18
23	ينفرد المدير في صناعة القرارات	3	2.87	1.33
24	يعمل مع المعلمين بروح الفريق	32	2.86	1.24
25	يترك كل فرد في المدرسة يعمل وفق رغباته	5	2.85	1.32
26	لا يهتم بتفصيلات العمل	27	2.79	1.25
27	يترك المشكلات التي تواجه المدرسة دون معالجة لتتركم	45	2.76	1.40
28	يتيح للمعلمين مجالا للتفكير والمبادأة	29	2.76	1.14
29	يعمل على بث روح التعاون في المدرسة	13	2.75	1.23
30	يغلب الجانب الإنساني على مصلحة العمل	39	2.74	1.12
31	يصدر المدير الأوامر دون الرجوع إلى المعلمين	6	2.73	1.30
32	يرفض تفسير وتوضيح قراراته للمعلمين	40	2.73	1.28
33	يناقش أفكاره الجديدة مع المعلمين	44	2.71	1.23
34	يتبع سياسة غير واضحة في سير العمل المدرسي	36	2.71	1.40
35	لديه اهتمام قليل بمتابعة المعلمين وأدائهم لوجباتهم	42	2.70	1.26
36	يهمل رأى المعلمين في حل المشكلات ويتولى بنفسه حلها	21	2.69	1.35
37	يثير المدير دافعية المعلمين للعمل	1	2.68	1.13
38	يتغيب عن العمل بشكل متكرر	51	2.66	1.37
39	يؤثر علي المعلمين بدرجة قليلة	20	2.65	1.16
40	يعتبر الولاء له مقياسا لحصول المعلم على الامتيازات	46	2.65	1.35
41	يشعر المعلمون بالراحة أكثر عندما لا يكون المدير في المدرسة	18	2.64	1.44
42	يتعامل مع المعلمين بفوقية	34	2.64	1.33
43	ينقاد لطلبات المعلمين	23	2.64	1.07
44	يتردد في اتخاذ القرارات	30	2.64	1.25
45	يهتم بمشكلات واحتياجات المعلمين بالمدرسة	26	2.64	1.28
46	ينسب كل نجاح في المدرسة لنفسه	12	2.60	1.30

47	يهتم بتنسيق الجهود بين المعلمين	22	2.58	1.18
48	يتجاهل الطرف الأخر في عملية النقاش	28	2.56	1.27
49	يعتبر المناقشة و إبداء الرأي مضيعة للوقت	52	2.49	1.27
50	يفوض كثيرا من السلطة للمعلمين	14	2.48	1.08
51	يتحدث مع المعلمين بصيغة الأمر	15	2.44	1.28
52	يظهر عدم احترام للرأي الأخر	37	2.44	1.32
53	يوفر التغذية الراجعة للمعلمين	47	2.44	1.16
54	يثير سلوكه داخل المدرسة شيئا من الفوضى وإحراج المعلمين	48	2.44	1.42
55	يتساهل مع المعلمين المقصرين في أداء وجباتهم	33	2.40	1.21
56	يساعد المعلمين علي تطوير قدراتهم	19	2.32	1.06
57	يسمح بالتأجيل في أداء الأعمال	17	2. 22	1.13
58	يفوض جزءا من صلاحياته للمعلمين	16	2.19	1.01
الكلي			2.81	01

يظهر من الجداول أن النمط الإداري السائد لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية، هو النمط الأوتوقراطي، حيث حصل على أعلى متوسط حسابي مقداره (2.87) بانحراف معياري مقداره (0.71)، تلاه النمط الديمقراطي الذي حصل على متوسط حسابي مقداره (2.81) بانحراف معياري مقداره (0.83) بينما حصل النمط الحر على متوسط حسابي مقداره (2.74) وبانحراف معياري مقداره (0.50) أي أن مديري المدارس الثانوية في مدينة بجاية يمارسون الأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي والأوتوقراطي والحر) لكنهم يمارسون النمط الديمقراطي والأوتوقراطي في معظم الأحيان ونادرا ما يمارسون النمط الحر.

كما يظهر الجدول رقم (1) أن فقرات أداة الدراسة (وصف الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية) والتي تحمل الأرقام التالية (49،58،55) والتي تمثل مجال النمط الأوتوقراطي في الإدارة المدرسية، قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية على الأداة ككل، بينما حصلت الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (29، 13، 39) والتي تمثل مجال النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية على متوسطات حسابية متوسطة على الأداة ككل، وحصلت الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (16،17،19) والتي تمثل مجال النمط الحر في الإدارة المدرسية على أدنى المتوسطات الحسابية على الأداة ككل.كما يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات، والتي تحمل الأرقام التالية (4، 35، 38) والتي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في المجال الديمقراطي والتي تساوي (3.16) وهي متوسطات حسابية متوسطة على معيار الأداة، بينما حصلت الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (16، 19، 47) والتي تساوي (2.31)، وهي متوسطات حسابية منخفضة على معيار الأداة، في

الوقت الذي حصلت فيه فقرات النمط الديمقراطي ككل على متوسط حسابي يساوي (2.81) وهو متوسط حسابي متوسط على معيار الأداة.

قد يعود ذلك إلى طبيعة نظام الإدارة التربوية السائد في الجزائر منذ الاستقلال الذي يقوم على المركزية، فأثر ذلك على برامج إعداد وتكوين وتأهيل مديري المدارس على اختلاف مستوياتها بصفة عامة، وأثر على طبيعة الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس بصفة خاصة. فاقتصر دورهم على تنفيذ الأعمال وفق التعليمات والقرارات الصادرة إليهم من الجهات العليا في التزام شديد. كما أظهرت كذلك البيانات والأرقام أن الفقرات التي تمثل جوانب العلاقات وأساليب التعامل المبنية على أسس العلاقات الإنسانية والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية بين المدير والمعلمين العاملين معه، قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابي، بينما حصلت الفقرات التي تمثل أساليب التسلط والإكراه والخوف والتهديد لإنجاز العمل، على أدنى المتوسطات الحسابية. قد يعود ذلك إلى ما يتميز به النمط الإداري الديمقراطي من صفات إيجابية تؤثر العاملين كالشعور بالأمن والطمأنينة، والثقة بالنفس والروح المعنوية العالية والاعتزاز بالانتماء للمهنة، والمشاركة في صناعة القرارات، مما يساعد على رفع من درجات الإحساس بالمسؤولية لديهم، على عكس الأنماط الإدارية الأخرى (الأوتوقراطي والحر) التي يكثر فيها الخوف والتهديد والقلق والاضطراب والكراهية والتفكك بين العاملين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العريقي (1999)، التي وجدت أن مديري المدارس الثانوية في مدينة تعز يمارسون الأنماط القيادية الثلاث (الديمقراطي والأوتوقراطي والحر) لكنهم يمارسون النمط الديمقراطي والأوتوقراطي في معظم الأحيان ونادرا ما يمارسون النمط الحر. كما تتفق أيضا من حيث الاتجاه مع دراسة العسيلي (1999)، التي أشارت إلى أن النمط القيادي الديكتاتوري هو الغالب.واختلفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة العنزي (2004)، التي أظهرت أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الكويت هو النمط الديمقراطي، ثم يليه النمط الديكتاتوري ثم يليه النمط الحر. كما اختلفت عن دراسة العنزي (2002)، التي توصلت إلى أن مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية يمارسون نمط السلوك القيادي الديمقراطي بشكل كبير.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية في ولاية بجاية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس الرضا الوظيفي كما هي مدرجة في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب على فقرات مقياس الرضا الوظيفي

ترتيب الفقرة	الفقرات	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أشعر بأن آراء المسؤولين هي التي تنفذ في النهاية.	28	3.71	1.11
2	تسود بين زملاء العمل في المدرسة العلاقات الإنسانية.	18	3.46	1.07
3	أشعر بالرضا عند القيام بالتدريس.	16	3.22	1.21
4	أشعر بالتقدير والاحترام من قبل الإدارة المدرسية.	27	3.07	1.10
5	يحكم المدير على عملي دون التأثر بآراء الآخرين.	26	2.99	.19
6	أشعر بالحرية في نقد الإجراءات الإدارية في اجتماعاتنا مع المدير.	29	2.98	.12
7	أشعر بالراحة والاطمئنان في مدرستي التي أعمل فيها	20	2.92	1.13
8	الاستقرار والأمان الذي يتحه لي العمل.	21	2.92	1.10
9	درجة تحصيل الطلبة الدراسي.	22	2.86	0.92
10	تشعرني إدارة المدرسة بأنني أعمل ضمن الفريق الواحد.	31	.75	1.17
11	تتاح لي فرصة تقيم الأعمال.	36	2.74	1.02
12	توفر إدارة المدرسة فرصا لتعاون المتبادل بين زملاء العمل.	13	2.72	1.02
13	تتاح لي فرصة الاتصال بحرية ودون قيود.	32	2.68	1.14
14	تتعاون إدارة المدرسة معي في حل المشكلات السلوكية لطلاب.	5	2.64	1.11
15	تتيح لي إدارة المدرسة المشاركة في اتخاذ القرارات.	30	2.64	1.12
16	تقوم إدارة المدرسة بحل المشكلات المرتبطة بالعمل.	1	2.60	1.12
17	توفر إدارة المدرسة لي إشرافا موضوعيا.	23	2.58	1.04

18	توفر إدارة المدرسة فرصا متكافئة للترقية في العمل.	9	2.57	1.09
19	توفر إدارة المدرسة النمط الإداري التعاوني مع زملاء العمل	11	2.57	1.07
20	تتقبل إدارة المدرسة مقترحاتي حول تطوير العمل التربوي.	7	2.56	1.03
21	توزع إدارة المدرسة الحصص والأنشطة التربوية بعدالة بين المعلمين.	08	2.56	1.12
22	تقوم إدارة المدرسة بحل المشكلات المرتبطة بالعمل.	14	2.52	1.01
23	توفر إدارة المدرسة نمط الموجه التربوي الديمقراطي في مجال العمل.	12	2.51	1.03
24	تشركني المدرسة في وضع الأهداف الواجب تحقيقها داخل المدرسة.	35	2.50	1.07
25	تتيح إدارة المدرسة فرصا للتجديد في مجال العمل.	17	2.45	1.04
26	تسمح إدارة المدرسة بمشاركتي في صناعة القرارات.	6	2.43	1.01
27	توفر إدارة المدرسة إمكانية التطور في المهنة.	19	2.42	1.05
28	تثمن إدارة المدرسة الجهود التي أبذلها في التدريس.	2	2.41	1.08
29	تتيح إدارة المدرسة فرصا للترقية في العمل في الوقت المناسب.	15	2.39	1.07
30	توفر لي إدارة المدرسة التسهيلات اللازمة في مجال العمل.	34	2.39	1.05
31	توفر إدارة المدرسة فرصا لا كتساب مهارات جديدة في مجال العمل.	10	2.34	1.06
32	تسهم إدارة المدرسة في تحسين أدائي المهني.	3	2.33	0.99
33	تقدر إدارة المدرسة ظروفي الخاصة.	4	2.30	1.16
34	تتيح إدارة المدرسة فرصا للقيام بأعمال متنوعة.	25	2.27	1.10
35	تقدر إدارة المدرسة ظروفي الاجتماعية والاقتصادية.	33	2.27	1.19
36	أتلقى حوافر تشجيعية معنوية كافية من إدارة المدرسة.	24	2.19	1.19
	فقرات الرضا الوظيفي ككل		2.65	1.05

يظهر الجدول رقم (2) أن فقرات مجال الرضا الوظيفي والتي تحمل الأرقام التالية (28، 18، 16) والتي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية وتساوي (3.46) وهي متوسطات حسابية متوسطة على معيار الأداة، بينما حصلت الفقرات التالية(17، 18، 19) على متوسط حسابي يساوي (2.57) وهو متوسط حسابي متوسط،كما حصلت الفقرات التالية (24، 33، 25) على أدنى المتوسطات الحسابية والتي تساوي (2.24)وهي متوسطات منخفضة على معيار الأداء، في الوقت الذي حصلت فيه جميع فقرات مجال الرضا الوظيفي ككل على متوسط حسابي يساوي (2.65) وهو متوسط قريب من متوسط محك الأداة.

هذه المعطيات لا تتعارض من حيث الاتجاه مع نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي أشار إلى ان النمط الأوتوقراطي هو النمط الأكثر انتشارا لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ولاية بجاية، فمن المتوقع أن تكون درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاملين في أجواء هذا

النمط الأوتوقراطي متوسطة أو منخفضة.كما حصلت الفقرات التي تحمل الأرقام (28، 18، 16)، في(مقياس الرضا الوظيفي) على أعلى المتوسطات الحسابية على الأداة ككل والتي تساوي (3.46) وهي متوسطات حسابية متوسطة على معيار الأداة، بينما حصلت الفقرات التي تحمل الأرقام (17، 18، 19) والتي تمثل مجال عمل الإدارة المدرسية على متوسط حسابي يساوي (2.57) وهو متوسط حسابي متوسط، كما حصلت الفقرات التالية (24، 33، 25) المتعلقة بأساليب عمل الإدارة المدرسية الأوتوقراطية كالتسلط والتهديد والإكراه لإنجاز العمل على أدنى المتوسطات الحسابية والتي تساوي (2.24)وهي متوسطات منخفضة على معيار الأداة. وقد تعود هذه النتيجة إلي ما يتميز به النمط الإداري الأوتوقراطي من صفات مستهجنة لدى العاملين كاستخدام أساليب التسلط والإكراه والخوف والتهديد لإنجاز العمل. كما قد تكون هناك أسباب أخرى خارج مجال الإدارة المدرسية، ساهمت إلى جانب طبيعة النمط الإداري السائد لدى مديري هذه المدارس في انخفاض مستوى درجات الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس، ومنها ضعف الراتب الشهري وقلة المنح المالية التي يتقاضها المعلم في مرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة والمراحل التعليمية الأخرى بصفة عامة بالمقارنة مع نظرائه من أصحاب الشهادات الجامعية في القطاعات الخدماتية والإنتاجية. وقد أشارت دراسة أبو رغدة (2002)، إن هناك علاقة بين كل من الأجر والترقية والأداء. والمعلم الذي يكون لديه رضا وظيفيا مرتفعا عادة ما يؤدي عمله بشكل أحسن وأفضل من المعلم الذي يكون رضاه الوظيفي منخفض، إذ ينعكس ذلك بصورة مباشرة على أدائه داخل حجرة الصف.لذا فالإدارة المدرسية الناجحة في القيام بمهامها هي التي تستطيع أن تدفع بالعاملين لديها للعمل بأقصى طاقاتهم الإنتاجية وهم في أوج رضاهم الوظيفي. واتفقت نتائج هذه الدراسة من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة السعود (2001) التي أشارت إلى إن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية كانت متوسطة في مجالات العلاقات مع الزملاء والإدارة الأكاديمية وظروف العمل وقليلة في مجالي الراتب والحوافز والترقية.واختلفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة السواعي (2004)، التي توصلت إلى نتيجة أن هناك توفر مظاهر الرضا الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة الأوقاف بشكل كبير.كما اختلفت كذلك عن نتائج دراسة الشراري (2003)، التي أكدت وجود درجة مقبولة من الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بوجه عام وذلك في المجالات المتعلقة بالإدارة المدرسية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha\leq$ 0.0 5) في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي تعزى إلى اختلاف الأنماط الإدارية لدى المديرين؟.تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات رضا المعلمين كما هي مدرجة في الجدول رقم (3).كما تم اجرى تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي لدى المعلمين والتي تعزى لاختلاف الأنماط الإدارية لدى مديري مدارس الثانوية في ولاية بجاية كما هي مدرجة في الجدول رقم(4)، كما تم إجراء

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للاختلاف في مستوى الرضا الوظيفي باختلاف متغيرالنمط الإداري السائد.

جدول رقم (3)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا الوظيفي والتي تعزى لاختلاف النمط الإداري.

النمط الإداري السائد	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي	100	106.9300	20.38332
التسيبي	44	86.5682	23.394489
الأوتوقراطي	81	86.1358	26.57290
المجموع	225	95.4622	25.42794

التعليق: تبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعا للنمط الإداري السائد لدى مديري مدارس الثانوية والمدرجة في الجدول رقم (3) أن المعلمين الذين يعملون مع مديري مدارس الثانوية الذين ينتهجون النمط الإداري الديمقراطيهم أكثر رضا وظيفيا من غيرهم من المعلمين في الأنماط الإدارية الأخرى، إذ بلغ متوسط درجات رضاهم على مقياس الرضا(106.93) درجة وبانحراف معياري (20.38) وهو مستوى متوسطا على مقياس الرضا الوظيفي، ثم يليهم المعلمين الذين يعملون مع مديري مدارس الذين صنفوا ضمن النمط التسيبي إذ بلغ متوسط درجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي (86.56) درجة وبانحراف معياري (23.39)،وهي كذلك متوسطة. ثم يليهم المعلمين الذين يعملون مع مديري مدارس الثانوية الذين صنفوا ضمن النمط الإداري الأوتوقراطي، إذ بلغ متوسط درجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي(86.13) درجة وبانحراف معياري (26.57) وهي كذلك متوسطة.

قد تعتبر هذه نتيجة منطقية بحكم ما للنمط الإداري الديمقراطي من ايجابيات وخصال حميدة محبوبة لدى المرؤوسين كالإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، وإقامة علاقات إنسانية في المدرسة وتشجيع على العمل الجماعي، والتعاون والولاء للقيم والمبادئ وليس للأشخاص، وهي صفات حميدة تساهم في تحفيز ودفع المعلمين إلي بذل المزيد من الجهود في سبيل إنجاح العملية التعليمية التعلمية، كما يؤدي المعلمون عملهم في المدرسة في جو من الحرية والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس والاعتزاز بالانتماء للمهنة والتعاون فيما بينهم، وهو ما يزيد من قوة الروح المعنوية والدافعية للعمل لديهم،ويرفع من درجات رضاهم الوظيفي والإحساس بالمسؤولية، على عكس الأنماط الإدارية الأخرى التي يكثرفيها الخوف والتهديد والاضطراب وإشاعة الكراهية والتفككبين أعضاء المجتمع المدرسي، الأمر الذي يؤدي لا محالة إلى تعثر العملية التعليمية والتربوية وزيادة نسبة الهدر في مخرجاتها.

اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة حسين (1999) التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية للمديرين ومستوى الرضا

الوظيفي لدى المعلمين العاملين معهم. واتفقت كذلك مع دراسة عبد الرحيم (2000) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للأنماط القيادية المختلفة لدى المديرين.

جدول رقم (4)تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي تعزى لاختلاف الأنماط الإدارية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحري	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	23677.117	2	11838.55	21.692	0.000
داخل المجموعات	121156.81	222	545.751		
الكلي	144833.9	224			

من الجدول رقم (4) الخاص بتحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي والتي تعزى إلى اختلاف الأنماط الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ولاية بجاية، تبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة ($\alpha\leq$ 5 0,0)، بين متوسطات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات تبعا للنمط الإداري السائد.

جدول رقم(5) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للاختلاف في درجات الرضا الوظيفي تبعا لاختلاف النمط الإداري السائد

	ديمقراطي	أوتوقراطي	تسيبي
ديمقراطي		*23.81	*13.29
أوتوقراطي			*-10.52
تسيبي			

يظهر الجدول رقم (5) للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات والتي تعزى لمتغير النمط الإداري السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية كذلك الفروق التالية:

-هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات رضا المعلمين العاملين مع مديرين الذين ينتهجون النمط الديمقراطي وأولئك الذين ينتهجون النمط الأوتوقراطي، بدرجة(23.81) وهي نسبة دالة إحصائيا لصالح النمط الديمقراطي عند مستوى دلالة(0.000.)

-هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات رضا المعلمين العاملين مع مديرين الذين ينتهجون النمط الديمقراطي وأولئك الذين ينتهجون النمط الحر، بدرجة (29 .13) وهي نسبة دالة إحصائيا لصالح النمط الديمقراطي.

-هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات رضا المعلمين العاملين مع مديرين الذين ينتهجون النمط الأوتوقراطي وأولئك الذين ينتهجون النمط التسيبي بدرجة (10.52-) وهي نسبة غير دالة إحصائيا.

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: هل هناك فروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة التدريسية،والمؤهل العلمي؟. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للرضا الوظيفي لدى المعلمين التي تعزى لاختلاف متغير (الجنس) للمعلم.

تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي لدى المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغير الجنس. ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة التدريسية.

جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا الوظيفي والتي تعزى لاختلاف الجنس.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	150	95.30	26.23
الإناث	100	95.75	24.00

الجدول تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي والتي تعزى لاختلاف الجنس.

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافا	درجة الحرية	متوسط المربع	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10.33	1	10.33	0.02	0.90
داخل المجموعات	144823.60	223	649.4332		
الكلي	144833.93	224			

يتضح من بيانات الجدولين أنه لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α≤ 05.0) في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي تعزى إلى جنس المعلم.

جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا الوظيفي و تعزى لاختلاف سنوات (الخبرة).

سنوات الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 الى 5 سنوات	70	98.87	26.45
أكثر من 5 سنوات	155	93.92	24.88

جدول تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي تعزى لاختلاف سنوات (الخبرة).

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1181.02	1	1181.015	1.83	0.18
داخل المجموعات	143652.91	223	644.1835		
الكلي	144833.93	224			

يتضح من بيانات الجدولين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(α≤ 0.05) في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى المعلمين، بين

مجموعة المعلمين الذين تقل خبراتهم عن (5) سنوات، وبين مجموعة المعلمين الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (5) سنوات.

الجدول جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا الوظيفي والتي تعزى لاختلاف(المؤهل العلمي).

المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
شهادة ليسانس فما دون	213	94.54	24.81
أعلى من شهادة ليسانس	12	111.75	31.46

الجدول تحليل التباين للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي تعزى لاختلاف (المؤهل العلمي).

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3362.85	1	3362.853	5.30	0.02
داخل المجوعات	141471.04	223	634.3994		
الكلي	144833.93	224			

يتضح من بيانات الجدولين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين مجموعة المعلمين الحاصلين على شهادة ليسانس فما دون وبين مجموعة المعلمين الحاصلين على شهادة أعلى من شهادة ليسانس وذلك لصالح (الحاصلين على شهادة أعلى من شهادة ليسانس).

وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الثانوية في ولاية بجاية لديهم نفس المهام والواجبات التعليمية، ويعانون المشاكل والهموم نفسها، ويعملون في نفس الظروف وبالإمكانيات نفسها، ويتقاضون نفس الراتب والمنح (حسب سلم الأجر الوظيفة العمومية) ولهم نفس المزايا والحقوق، والمكانة الاجتماعية للوظيفة، والإجراءات الإدارية المعمول بها في قطاع التربية والتعليم. وقد اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة كانو(Cano,2005)، التي بينت عدم وجود فروق في مستوي الرضا الوظيفي بين المعلمين الذكور والإناث. ونتائج دراسة الشراري (2003) التي أشارت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين المعلمين في المجالات الإدارة المدرسية والحوافز والرواتب والأنظمة والقوانين والتلاميذ والمقررات الدراسية. كما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة أبو رغدة (2002)،التي أشارتا إلى عدم وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي بين المعلمين الذكور والإناث، في كل من الرضا الوظيفي والأداء.وخالفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال نتائج من حيث الاتجاه دراسة السعود (2001) التي وجدت ان هناك فروق تعزى لمتغير الجنس في مستويات الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية ودراسة شقير (1999)، التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس.

أما بالنسبة للفروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي بين المعلمين والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0 5 ≥0,α)، بين أفراد عينة الدراسة الحاصلين على شهادة ليسانس فمادون وبين مجموعة الحاصلين على شهادة (أعلى من شهادة ليسانس)، لصالح المجموعة الثانية (أعلى من شهادة ليسانس). وقد يعود ذلك للاختلاف في ظروف العمل بين المجموعتين فيما يتعلق بالحجم الساعي الأسبوعي، فأصحاب الشهادات العليا (أكثر من شهادة ليسانس) لهم أعباء تدريسية أقل من الفئة الأولي وان كان الفرق طفيفا، كما ينظرون للتعليم في المرحلة الثانوية على أنه عمل مؤقت فقد تتاح لهم فرصة للتدريس في الجامعة أو العمل في قطاعات أخرى بحكم شهادتهم العلمية العليا.

اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة السواعي (2004) التي أشارت إلى وجود فروق في درجات الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى للمؤهل العلمي. واختلفت من حيث الاتجاه مع نتائج دراسة العريمي (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للمؤهل العلمي بشكل عام.

أما بالنسبة للفروق في المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي بين المعلمين والتي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في المدرسة الثانوية، فقد أظهرت نتائج الإجابة عن هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0 .05 ≥α) بين مجموعة المعلمين الذين تقل خبراتهم التدريسية عن(5) سنوات وبين مجموعة المعلمين الذين تزيد خبراتهم التدريسية عن (5) سنوات. وقد يعود ذلك إلى قلة قيمة المكافآت المادية والحوافز الممنوحة للمعلم على أساس الاقدمية في السلك الوظيفي في قطاع التربية والتعليم.كما قد تعود إلى محدودية فرص الترقية والترفيع في قطاع التربية والتعليم لمنصب أعلى بالمقارنة مع الوظائف في المجالات الأخرى.

وقد اتفقت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الشراري (2003)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة العلمية بين المعلمين. واختلفت نتائج الإجابة عن هذا السؤال من حيث الاتجاه مع النتائج التي توصلت إليها دراسة السعود (2001)، التي أكدت وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما اتفقت مع نتائج التي توصلت إليها دراسة العريمي (1998) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين المديرين قليلي الخبرة الإدارية ومتوسطي الخبرة الإدارية ولصالح قليلي الخبرة الإدارية.

الخاتمة:

القيادة الإدارية في كل المستويات ضرورية للاستقرار والاستمرار ولتوليد الإبداع والابتكار في المدرسة، كما تعد القيادة الإدارية العامل المشترك بين عملية الإبداع والتميز وتحقيق المدرسة لأهدافها في البقاء و الاستمرارية والنمو، من خلال التحفيز، دعم بيئة العمل التي تشجع على النمو والتطور والإبداع، وتنمية المواهب واستثمار الإمكانات المتاحة، كل ذلك يؤدي إلى نتائج

ملموسة ذات القيمة والقادرة على إحداث قفزة نوعية سواء على المستوى الكلي للمدرسة أو الجزئي لها

قائمة المراجع:

1.سامح محمد اشتيات(2017)، النمط الإداري لمدراء المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العراق.

2.حجازين، هشام(2005)، الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء الأردن.

3.البدري، طارق(2001)، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر:عمان.

4.العنزي، إبراهيم(2004)، النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم واثر ذلكعلى رضاهم الوظيفي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

5.البومي، فاروق(2001)، الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء: القاهرة، مصر.

6.الخالدي، مائسة(2002)، النمط الإداري المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

7.العجمي، محمد حسنين(2000)، سلسلة الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

8.الدهمشي، سعود بن عامر(2005)، الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في المملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظرهم رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

9.الزبيدي، سليمان(2001)، الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس.

10.سلامة، ياسر(2003)، الإدارة المدرسية الحديثة مهاراتها ومعاييرها والمدير الفعال واختراع القيادة، دار عالم الثقافة: عمان.

11.العمايرة، محمد حسن(2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3، دار المسيرة: عمان,الأردن.

12.الخالدي، مائسة(2002)، النمط الإداري المدرك وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدارس الكرك الثانوية الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

13.العمايرة، محمد حسن(2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3، دار المسيرة: عمان,الأردن.

14.رريب الله، محمد مصطفى(2004)، المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية من وجهة نظر الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في مدينة وهران، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، العراق.

15.العنزي، عبد العزيز(2002)، النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراه المعلمون، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

16.بن سالم، عبد الرحمن(2000)، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط3، الجزائر.
17.العواودة، نهى يوسف(2003)، الأساليب الإدارية للمؤسسات التربوية في المجتمع الإسلام،رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
18.العياصرة، علي(2003)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
19.العمايرة، محمد حسن(2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، ط3، دار المسيرة: عمان، الأردن.
20.عبد الرحيم، زهير محمد(2000)، أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
21.عابدين، محمد(2001)، الإدارة المدرسية الحديثة عمان، دار الشروق الأردن.
22.العياصرة، علي(2003)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
23.عبيدات، زهاء الدين(2001)، القيادة والإدارة التربوية في الإسلام، دار البيارق، الأردن.
24.عبيدات، سهيل(2003)، الأنماط الإدارية وفق نظرية الشبكة الإدارية وعلاقتها بفاعلية إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
25.بورغدة، محمد(2002)، الرضا الوظيفي لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بأدائهم، رسالة ماجستير،غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.
26.السواعي، أحمد(2004)، الرضا الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية في وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن.
27.السعود، راتب(2001)،الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية،الأردنية، مجلة، أبحاث اليرموك،17 (3) اربد، الأردن.
28.شرشير، صباح(2000)، الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات الدوائر في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية العاملين في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة القدس، فلسطين.
29.الشهري، علي(2002)، الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية، رسالة ماجستير أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
30.العلاونة، علي سليم(2003)، أثر الرضا الوظيفي لدى العاملين في شركة مناجم الفوسفات الأردنية على إنتاجية الشركة، دراسة ميدانية، مجلة الإداري ع (92) 3، مسقط،سلطنة عمان.
31.محمودية، شهيرة(2001)، الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء معلمي مرحلة التعليم الثانويبولاية الجزائر العاصمة، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

32.المدلج، عبد الله بن عبد المحسن(2003)، قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين الفنيين في الخدمات الطبية للقوات المسلحة، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض المملكة العربية السعودية.
33.وزارة التربية(2018)، القرار الوزاري رقم (175 و176) الصادر في 2 /1990/03 المتضمن مهام مدير مدرسة الثانوية.
34.وثائق إدارية إحصائية من مديرية التربية والتعليم لولاية بجاية حول مجمل المدارس الثانوية والمناصب التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي بولاية بجاية للعام الدراسي (2018/2017).
35.Epps, C(2002). Examining the Leadership in Pact of A Principal on Student Achievement, Dissertation Abstract International. A62\11.3635.ERIC document.
36.DocumentReproduction Service.Davis, J. &Wilson. S. M. (2000).Principal Effort to EmpowerTeachersEffet On Teacher Motivation and Job SatisfactionClearing

التعمير وانعكاساته على المجال بالمدن الصغرى: حالة مدينة شيشاوة (المغرب)

The reconstruction and its implications for the field in small cities: the case of Chichaoua (Morocco)

د. أحمد بوحامد، دكتور في الجغرافيا/ د. عبد المجيد السامي، أستاذ باحث.

جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، المغرب

Dr. Ahmed Bouhamed, Doctor of Geography / Dr. Abdelmjid Essami, research professor in Geography.

Hassan II university Casablanca, Morocco

ملخص: تعتبر إشكالية التعمير والتوسع الحضري، من بين القضايا الهامة التي استأثرت اهتمام الباحثين والفاعلين الجمعويين..، ويعد قطاع التعمير بالمغرب أحد القطاعات التي تتدخل فيه مجموعة من الجهات وتتقاطع فيه عدة مؤسسات مركزيا وإقليميا ومحليا.

تتجلى أهمية الموضوع، في إثارة النقاش العام حول مسألة التمدين بالمدن الصغرى المغربية، وتحديدا مدينة شيشاوة، التي تعرف اليوم توسعا حضريا حديثا كانت وراءه عدة عوامل كالموقع الجغرافي المتميز، والتحولات المجالية التي عرفتها في السنوات الأخيرة، الشيء الذي أدى إلى ظهور عدة مشاكل مجالية كانتشار السكن العشوائي غير المنظم، والتلوث الناتج عن مياه الصرف الصحي، وحدة المضاربة العقارية، وغيرها، مما أثر على المجال الحضري للمدينة.

وعلى الرغم من التدخلات التي قامت بها المؤسسات الوصية على قطاع التعمير بالمنطقة، إلا أنها تبقى ضعيفة وغير كافية لتجاوز مشاكل المدينة.

الكلمات المفتاحية: تعمير، نمو حضري، مشاكل حضرية، مدينة شيشاوة.

Abstract: The problem of residential construction and urbanization has become the main focus of many specialists, academics, civil society actors, residential construction, in Morocco, is a filed in which many actors take part and intersect with many institutions on the central, regional and local levels.

The importance of this topic is reflected in raising public debate on the issue of residential construction in the small cities of Morocco, especially in the city of Chichaoua which has known a modern urban expansion thanks to factor s such as geographical location, the geographical transformations that has taken place recently, this has

brought many problem, such as informal housing, sewage pollution and severe real estate speculation into existence, which has affected the urban area of the city. In spite of the intervention of the responsible of on construction field in the area, it remains weak and insufficient the problem of the city.

Key words: reconstruction, urban areas, expansion, urban problems, the city of Chichaoua.

مقدمة:

عرف المغرب كباقي المجتمعات المعاصرة ظاهرة التعمير في بداية القرن العشرين نتيجة للنمو الديموغرافي السريع؛ إذ كانت ساكنته لا تتعدى أربعة ملايين نسمة في بداية القرن العشرين لترتفع إلى 34 مليون نسمة سنة 2014 (الاحصاء العام للسكان والسكنى، سنة 2014)، وبعد أن كانت الساكنة الحضرية لا تمثل سوى 29% من مجموع السكان سنة 1960، فقد تجاوزت 51% سنة 1994 لتصل إلى 67% حوالي سنة 2014.

لقد اتبعت الدولة المغربية منذ الاستقلال، سياسات اقتصادية تشجع المستثمرين على إنشاء مقاولاتهم، فجاء ذلك عبر امتلاك أراض وعقارات (Ait Hassou M, 2019, p7)، فحداث تغيرات اجتماعية واقتصادية كبيرة، ساهمت في جاذبية مهاجرين محليين وأجنبيين، إضافة إلى النمو الديموغرافي السريع، وظهور مراكز حضرية جديدة كانت في الأصل عبارة عن مراكز قروية، مما كان له انعكاسات مباشرة على تراب المدن (Bahi H, Rhinane H, Bensalimia A, Ute F, Dieter S, 2016,p2)؛ من قبيل توسع المباني على حساب الأراضي الفلاحية (كما هو الشأن لمدينة الدار البيضاء العاصمة الاقتصادية للبلاد)، وزيادة الاحجة من البنية التحتية، والتلوث بكل أشكاله وغيرها.

إن مبدأ التحكم في المجال الجغرافي المغربي بشكل عام بهدف تنظيم وتوجي التعمير به، يفترض وجود إطار قانوني يعتمد عليه على مستوى التخطيط الحضري، بشكل يتماشى وسياسة التخطيط التي تنهجها الدولة (عبد الواحد العمراني وآخرون، 2015، ص328)، كما يسمح التعمير الجيد في الرفع من اقتصادات الدول عبر الزيادة من الخدمات وتطوير عمل الأسواق والمنتوجات (Somik L, Ayah M, Augustin M, Anastasia T & Jose L, 2019, p6). ونظرا لتزايد حاجات الإنسان للعمران والتي لم تصبح فقط تقتصر على السكن، بل امتدت لتشمل الوظيفة الصناعية والتجارية والثقافية وغيرها، زادت أهميته في الآونة الأخيرة، حيث احتلت فيها قوانين التعمير والبناء مكانا بارزا بين أغلبية القوانين؛ بحيث أصبحت المباني تمثل قيمة اقتصادية بالنسبة للعديد من السكان، ونظرا لهذا الأهمية ظهرت العديد من المشاكل التي تهدد الأفراد ووجودهم، ولعل أهم هذه المشاكل ظاهرة البناء العشوائي، والمضاربة العقارية، تلوث البيئة الحضرية، ... الخ. خاصة حينما يتعلق بمدن صغيرة أو متوسطة الحجم مثل مدينة شيشاوة.

1. الإطار النظري والمنهجي

1.1. إشكالية الدراسة

عرفت مدينة شيشاوة خلال السنوات الأخيرة وفي وقت قريب، تنوعا على مستوى أشكال السكن، والذي يجمع بين السكن المغربي، والسكن غير المنتظم، مع وجود ضعيف لسكن الفيلا والشقق. لكن بالرغم من الأهمية التي تعرفها المدينة على مستوى التوسع الحضري، فإن ذلك تواجهه إكراهات مجالية وبيئية وتقنية وقانونية ... الخ.

التساؤلات: هذه الإشكالية تقودنا إلى طرح العديد من التساؤلات، من قبيل:

- ما هي الآليات المساهمة في تعمير مدينة شيشاوة؟؛
- أين تتجلى اختلالات التوسع الحضري بالمدينة؟؛
- ما هي التدخلات التي قامت بها الجهات المسؤولة عن معالجة قضايا التعمير بالمنطقة؟.

الفرضيات:

- قد يساهم الموقع الجغرافي لمدينة شيشاوة، وسط المدن السياحية المغربية - أكادير، مراكش والصويرة- في زيادة تعمير المدينة؛
- يتم التمدين بالمجال المدروس في غياب تخطيط حضري واضح، مما أفرز اختلالات مجالية؛
- التدبير الحضري الجيد والحكامة الحضرية، أدوات رئيسية لدى الفاعلين المحليين لتحقيق تنمية حضرية.

2.1. منهجية الدراسة وأدواتها

المنهج التوثيقي: يتمثل في الاستعانة بمجموعة من الدراسات والأبحاث الجامعية والتقارير الإدارية التي تناولت موضوع التمدين والتنمية الحضرية، خصوصا الدراسات والتقارير التي قامت بها الجهة الوصية عن التعمير بالمنطقة ونقصد مصلحة التعمير ببلدية شيشاوة، إضافة إلى الإحصاءات العامة للسكان والسكنى سنوات 1994-2004- 2014.

المنهج الوصفي التحليلي: يقوم هذا المنهج على زيارات ميدانية لأحياء مدينة شيشاوة، قصد الوقوف على خصائ صالمجال، عن طريق إبراز وصف آليات وميكانيزمات لتعمير المدينة، ثم استقراء للوضع العمراني بالمدينة واختلالاته وسبل معالجته. ولمعرفة هذه الأخيرة بدقة، قمنا بمقابلات ميدانية سنة 2017 لرؤساء مصالح الادارات الوصية على قطاع التعمير بالمدينة (مصلحة التعمير والبيئة بعمالة شيشاوة، ومصلحة التعمير ببلدية شيشاوة)، وكذا أرباب الأسر بالأحياء السكنية للوقوف عند تدخلات الجهات الوصية في التعمير وكذا معرفة الاختلالات المجالية. كما قمنا بزيارات مستمرة للمصالح الإدارية ببلدية شيشاوة لأخذ معطيات تهم رخ صالبناء، عمر البنيات داخل المدينة، مخالفات البناء ... حيث تم استثمارها باستعمال برنامج l'Excel لتسهيل عملية الفرز وتحليلها في شكل: جداول، رسوم بيانية.

نتائج الدراسة:

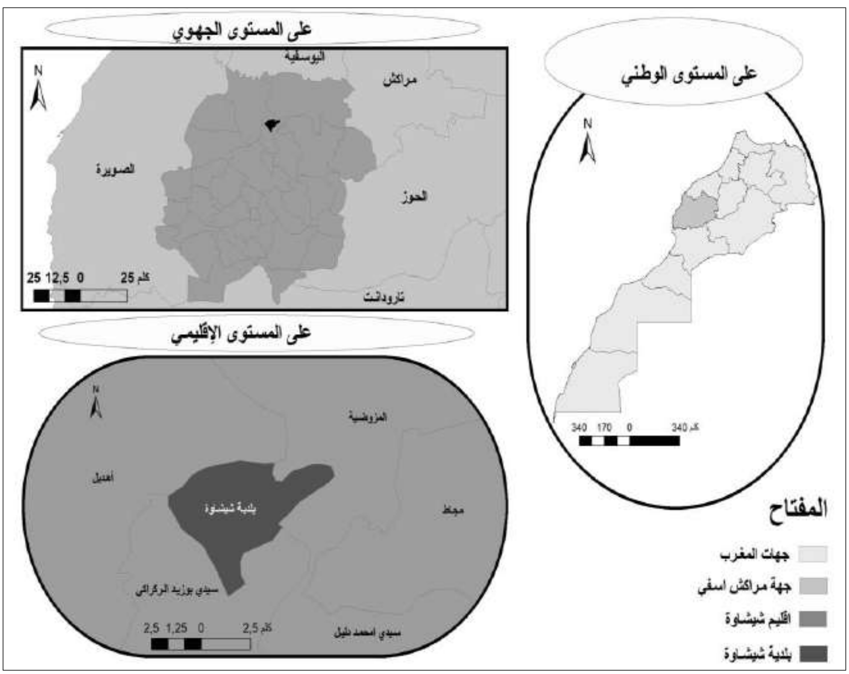
2. آليات وميكانيزمات تعمير مدينة شيشاوة

1.2. شيشاوة: موقع جغرافي وإداري متميز

ينتمي مجال الدراسة إلى مدينة شيشاوة عند قدم السفوح الشمالية الغربية للأطلس الكبير الغربي، يحدها شمالا جماعة امزوضية، وجنوبا جماعة سيدي بوزيد، وشرقا جماعة مجاط، وغربا جماعة سيدي المختار (خريطة رقم 1)، وتعود أهمية المدينة إلى كونها توجد بين القطبين السياحيين بالمغرب وهما مدينتي أكادير ومراكش.
إداريا، تنتمي مدينة شيشاوة إلى إقليم شيشاوة، الذي يوجد بدوره في الحوز الغربي والمحدث إثر تقسيم إداري بتاريخ 11 يناير 1991، وطبقا لمقتضيات المرسوم 90.91.2 (منوغرافية شيشاوة، 2014، ص7)، بعد فصل جماعتي آيت هادي وسيدي بوزيد، لتنتقل شيشاوة من جماعة قروية إلى جماعة حضرية، وبها يوجد مقر عمالة إقليم شيشاوة، الذي يتكون من 33 جماعة قروية وجماعتين حضريتين. يصل عدد سكان المدينة حوالي 27869 نسمة، تستقر بها قبائل مختلفة: أولاد بوسبع، أولاد أحمر(محمد أقديم، 2016، ص92).

خريطة رقم 1: توطين مدينة شيشاوة جهويا وإقليميا

المصدر: إنجاز شخصي باستعمال برنامج نظم المعلومات الجغرافية Arc gis،



اعتمادا على خريطة التقسيم الجهوي سنة 2014.

من الناحية الاقتصادية يشغل قطاع الفلاحة (الزراعة وتربية الماشية) حوالي78% من سكان المنطقة وقد ساعد ذلك على تكثيف الإنتاج الزراعي (أحمد بوحامد، 2018، ص12)، منها زراعات الحبوب والبطيخ الأحمر والمغارس كالزيتون والرمان وغيرها، في حين تبقى النسبة

المتبقية 22% تشتغل في قطاعات أخرى (الإدارة، التجارة والخدمات ...)، إذ تتركز بالمدينة المؤسسات والمصالح الإدارية، باعتبارها عاصمة الإقليم.
ساهمت هذه الأنشطة في استقرار مهم للسكان بالمدينة، الشيء الذي كان له تأثيرا على المجال اجتماعيا، عمرانيا وبيئيا.

2.2. لمحة تاريخية عن التعمير بالمنطقة

إذا كانت الروايات الشفوية التي ترددت على ألسنة بعض السكان في بعض الدواوير الشيشاوية، قد اتفقت على أن المنطقة تمثل الموضع الذي كان حَرِيًّا بالمرابطين، والموحدين، والسعديين من بعدهم أن يشيدوا فوقه عاصمة المغرب. فإن ما يشفع للذين رددوها هو توفر شيشاوة، بالفعل، على معطيات مختلفة من شأنها أن تثير انتباه مؤسسي المدن. لكن ليس هناك من شك في أن الذي جعلها تأتي في مرتبة أدنى من العاصمة المرابطية مراكش، هي وضعيتها البعيدة عن وسط المغرب، وخاصة عن زاوية الإشعاع الرابطة بين المحوريين فاس ومكناس من جهة، ومراكش من جهة ثانية، وكان بعدها عن المغرب الأوسط (الجزائر)، القطر الذي تشوقت إلى إخضاعه الدول، التي حكمت المغرب في العصر الوسيط (عبد العزيز بن صالح، 2012، ص42). وهي معطيات جعلت مدينة مراكش المكان المفضل للاستقرار الأول للمرابطين، وأيضا لتوفر مجالاتها على شبكة مائية هامة تكمن في وادي تانسيفت وروافده، وكذا الإشعاع الذي توفره بعض السواقي، وهي معطيات وهبت لمراكش مجالات خضراء تَقَرُّ لها عين كل من يلقي عليها نظرة من جبل جليز.
عرفت شيشاوة منذ أيام المرابطين كاسم يطلق على منطقة فلاحية تمتد على طول الواد، وكذلك اسم مدينة صغيرة ذات موقع استراتيجي تعبرها طرق مهمة من مراكش نحو الصويرة وأكادير وسوس والصحراء الجنوبية، كما أصبحت مركزا عمرانيا وتجاريا مهما خلال العهد المرابطي. وعرفت في عهد الموحدين ازدهارا اقتصاديا.
وقد تعرض عمران شيشاوة للتخريب في أيام المرينيين الذين أرسلوا جيوشهم إلى المنطقة لكسر انطلاقة القبائل الجبلية ودحرها(عبد العزيز بن صالح، 2012، ص43).
استعادت مدينة شيشاوة أيام السعديين أهميتها الاقتصادية والفلاحية، وانتعشت بها زراعة قصب السكر أيام أحمد المنصور الذهبي (1578- 1603م)، الذي عاش المغرب أيام حكمه ازدهارا اقتصاديا، حيث كان للمغرب آنذاك وزن اقتصادي عالمي؛ إذ كان يتاجر مع العديد من الدول الأوربية، ولا بد أن سكر شيشاوة كان من بين أهم مواد المغرب التجارية، وقد عرفت المنطقة إنشاء معمل لاستخراج السكر الذي مازالت أطلاله واضحة على بعد 5 كلم من المركز الحالي لشيشاوة، أي في "زاوية بلمقدم" (محمد أقديم، 2016، ص82).
في عهد العلويين، ازدادت المدينة انتعاشا، واشتهرت بها كتاتيب ومدارس، وانتشرت الزوايا والطرق الصوفية في كل مناطق شيشاوة. وفي عهد الحماية شمل الاستعمار الفرنسي المنطقة منذ بداية القرن 20م فتوحدت القبائل واختفت النزاعات بين سكان الأودية الجبلية والقبائل الرعوية بالسهل حول المراعي والمياه. ولعبت قبائل أولاد بوسبع والقبائل المجاورة لها دورا

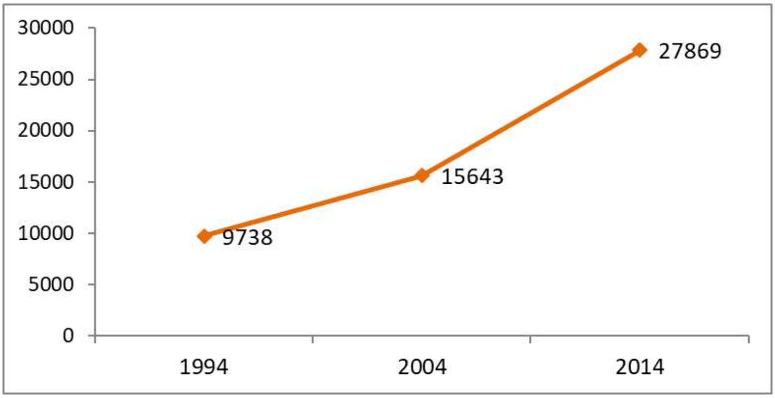
طليعيا في الحملة التي قادها الشيخ ماء العينين على مدينة مراكش في يوليوز 1912م حيث زودته بأعداد من الرجال والخيالة (حليمة العفاري،2007، ص20).

على الرغم من أن سيطرة الفرنسيين المبكرة على مجال شيشاوة، إلا أنها لم تخضع لاستعمار فلاحي على غرار المناطق الفلاحية الأخرى، وذلك لأسباب متعددة يمكن حصرها في العوامل الطبيعية (المناخ، التربة، وضعف الموارد المائية ...) وأخرى اقتصادية كالبعد عن مراكز القرار وموانئ التصدير. واستعادت المنطقة شيئا ما أهميتها بعد الطريق الوطنية رقم 8 الرابطة بين مراكش وأكادير مرورا بشيشاوة والطريق السريع بين شيشاوة والصويرة. وفي السنوات الأخيرة تراجعت مكانة المنطقة بعد تشييد الطريق السيار الرابط بين مراكش وأكادير.

3.2. نمو ديموغرافي سريع

يعتبر أحد الركائز الأساسية التي يجب الاطلاع عليها في أية دراسة ذات طبيعة تعميرية أو مجالية، وهو معيار علمي ورئيس في قياس المستوى الاقتصادي والمجالي للمدينة. لقد عرفت مدينة شيشاوة تزايدا سكانيا منذ التسعينيات بعد ترقيتها من جماعة قروية إلى جماعة حضرية (شكل رقم 1).

شكل رقم 1: تطور عدد سكان مدينة شيشاوة ما بين 1994 و 2014



المصدر: الاحصاءات العامة للسكان والسكنى بالمغرب 1994 - 2004- 2014

يتضح من خلال الشكل رقم 1، أن عدد سكان مدينة شيشاوة في تزايد مستمر، وتعود هذه الزيادة إلى مجموعة من العوامل أهمها:

- الزيادة الطبيعية الناتجة عن ارتفاع معدل الولادات؛
- الهجرة القروية خاصة من الجماعات القروية المجاورة كسيدي بوزيد، آيت هادي، سيدي المختار ... الخ، للبحث عن العمل والاستقرار؛
- الجاذبية التي عرفتها المدينة بعد سنة 1992 وما شهدته من إنجاز مجموعة من التجهيزات السوسيو- جماعية الأساسية إضافة إلى تزايد أوراش البناء.
- توسيع المجال الحضري الناتج عن إدماج مجموعة من الدواوير الهامشية ضمن المدار الحضري.

4.2. وادي شيشاوة عامل مهم في تعمير المنطقة

يعتبر عنصر الماء من العناصر المهمة في استقرار السكان وتعمير منطقة شيشاوة، حيث استقر الإنسان الشيشاوي منذ القدم على ضفاف وادي شيشاوة، وذلك بحثا عن الماء ومن أجل القيام بأنشطة فلاحية؛ إذ يعتمد اقتصاد المنطقة على النشاط الفلاحي بشكل كبير؛ حيث إن غالبية السكان يشتغلون بهذا القطاع، كما يعتبر هذ النشاط من بين الآليات التي ساهمت في تعمير المنطقة، خصوصا وأن مجال شيشاوة يعرف بإنتاجه للفواكه الصيفية (البطيخ الأحمر والأصفر،... الخ)، الشيء الذي جعل هذه الفئة من السكان تفضل الاستقرار بالقرب من هذه المجالات وذلك باقتناء بقع سكنية أو اكتراء سكن داخل المدينة.

3. تطور عمراني وتزايد في البناء

يعد قطاع التعمير من المجالات الحيوية التي تتقاطع فيها العديد من الدراسات العلمية، سواء من الجانب الاجتماعي أو الاقتصادي أو التقني أو القانوني (أحمد هرموش، 2008، ص4)، كما أن تدبير القضايا المتعلقة بالتعمير يتجاذبها البعد الوطني نظرا لضرورة تحديد استعمال المجال العام للبلاد كوحدة متجانسة، والبعد المحلي بالنظر إلى أن القرارات المتعلقة بالتعمير تعرف طريقها للتطبيق على أرض الواقع في الوحدات الترابية المحلية.

وتعتبر الجماعة الترابية لشيشاوة، وحدة قائمة الذات معترف لها بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي؛ إذ لم تعد تقتصر مهامها على إدارة وتسيير الشؤون المحلية للسكان بل أصبحت مطالبة بالقيام بتهيئة المجال الجغرافي والاقتصادي للمجال الحضري، خصوصا أنها وجب أن تأخذ بعين الاعتبار مهمة معالجة قضايا العمران والبناء.

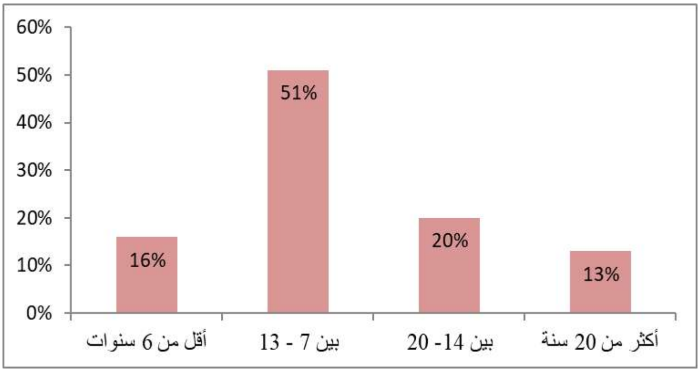
1.3. مرفولوجية حضرية ناشئة

تعرضت مدينة شيشاوة نهاية التسعينيات إلى تغيرات عديدة في أسلوب تنظيمها المكاني؛ حيث انتقلت نواتها المركزية إلى منطقة جديدة، وأصبحت تقوم بوظيفة إدارية (تركز مقر العمالة، الأمن، المؤسسات الادارية ... الخ)، ووظيفة فلاحية حيث وجود ضيعات فلاحية بضواحي المدينة؛ ورافق هذا الانتقال الجديد إعادة تنظيم الفعاليات الحضرية، من خلال الطلب المتزايد على السكن من طرف الموظفين والعاملين في القطاع الفلاحي، مما ساهم في ظهور تجزئات جديدة كتجزئة المسيرة، وتجزئة النصر، وتجزئة الزهراء، وتجزئة الخير، وتجزئة الزيتون، والحي الاداري... وغيرها.

2.3. تطور عمراني حديث العهد ولكنه كبير

يتميز المشهد العمراني بمدينة شيشاوة بكونه حديث العهد، فإذا ما استثنينا حي "أولاد باني" وحي "أولاد ابراهيم" اللذان يعودان إلى فترة قديمة منذ أن كانت شيشاوة جماعة قروية، فكل الأحياء الحضرية الموجودة داخل المدينة تكونت نهاية التسعينيات وترتكز على الاستعمال الكبير للمواد الصلبة. ويلاحظ، أن الدور السكنية المبنية خلال 7-13 سنة هي الغالبة بالمدينة.

شكل رقم 2: عمر بناء الدور السكنية بمدينة شيشاوة



مصدر المعطيات، مصلحة التعمير، بلدية شيشاوة، 2017.

3.3. تطور رخ صالبناء والسكن

إن أهم ما يميز مدينة شيشاوة، أن جل الأراضي داخل مجالها الحضري هي أراض تابعة للدولة، الشيء الذي يساعد السكان على اقتناء بقع أرضية للحصول على سكن قار وبأثمان نسبيا مناسبة؛ حيث تقوم الدولة ببيعها للشركة التابعة لها وهي "الوكالة العمران" (جدول رقم 1)، والتي تعمل بتجزئتها وتجهيزها ثم بيعها بالتقسيط للمواطنين، ويتم تسديد المبلغ على شكل دفعات.

جدول رقم 1: أهم التجزئات السكنية المتوفرة بمدينة شيشاوة

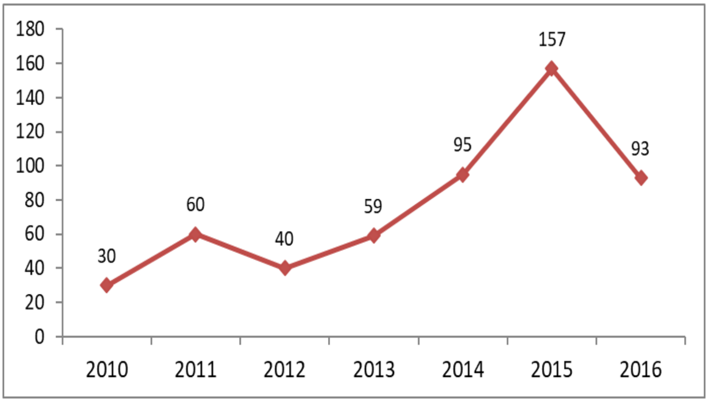
اسم التجزئة	صاحب المشروع	السنة
المسيرة	المديرية الجهوية للسكن	1992
النصر 1	المؤسسة الجهوية للتجهيز والبناء	1995
الزهراء	الوكالة الوطنية لمحاربة السكن غير اللائق	2002
الزيتون	المؤسسة الجهوية للتجهيز والبناء	2002
النهضة	المؤسسة الجهوية للتجهيز والبناء	2006
النصر 3 و4	مؤسسة العمران	2008
النهضة توسيع	مؤسسة العمران	2009
الخير	مؤسسة العمران	2010
الفضل	مؤسسة العمران	2013

مصدر المعطيات، مصلحة التعمير، بلدية شيشاوة، 2017.

ومن خلال الشكل رقم 3، نلاحظ أن عدد رخ صالبناء في تزايد مستمر إلى حدود سنة 2008؛ حيث بلغ العدد 229 رخصة، ليتراجع العدد بعد ذلك بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة؛ ويعود هذا التراجع إلى أزمة العقار التي عرفها المغرب في السنين الأخيرة والتي أثرت على الجانب العقاري والمالي بصفة عامة.

ولا يمكن لمالك المبنى أو المنزل أن يسكنه، إلا بعد حصوله على رخصة سكن (شكل رقم 4) من الجماعة الترابية "البلدية" التابعة له، بعد تفتيش من طرف لجنة معينة يتقدمها رئيس البلدية.

شكل رقم 4: تطور عدد رخ صالسكن بمدينة شيشاوة ما بين 2010 و 2016

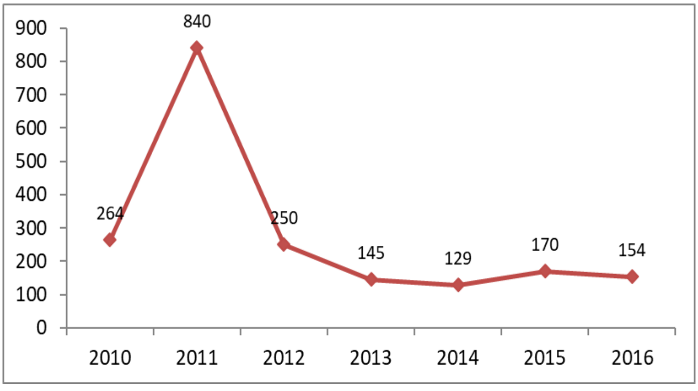


مصدر المعطيات، مصلحة التعمير، بلدية شيشاوة، 2017.

تسهر الجماعة الترابية لمدينة شيشاوة، على تتبع ومعالجة قضايا التعمير بالمدينة، وذلك من خلال دورات تفتيش تقوم بها لجنة تابعة للجماعة على مستوى أحياء وتجزئات المدينة.

ونسجل الدور الكبير الذي تقوم به الجماعة في مجال التفتيش والمراقبة؛ حيث يسجل تراجع في مخالفات البناء بالمدينة خلال السنوات الأخيرة، حيث وصلت سنة 2016 حوالي 154 مخالفة (شكل رقم 5)؛ إذا أن جل هذه المخالفات حوالي 98% تمت بالأحياء العشوائية (الحي المحمدي وحي النهضة).

شكل رقم 5: تطور عدد مخالفات البناء بمدينة شيشاوة ما بين 2010 و 2016



مصدر المعطيات، مصلحة التعمير، بلدية شيشاوة، 2017.

4.التعمير بالمدينة: اختلالات مجالية بالجملة وتدابير محدودة لمعالجتها

1.4. اختلالات ظاهرة التعمير بالمنطقة

1.1.4. انتشار البناء العشوائي

يعتبر السكن السري أو السكن غير القانوني شكلا من أشكال السكن غير اللائق (صورة رقم 1)، الذي يميز حي أولاد باني (الحي المحمدي) وحي أولاد ابراهيم (حي النهضة). فهذه الظاهرة العمرانية المخالفة لقوانين التعمير، تعبر اليوم عن أزمة السكن وسوء تدبير المجال الحضري بمدينة شيشاوة بصفة خاصة، وعلى مستوى المجال المغربي بصفة عامة.

صورة رقم 1: انتشار السكن غير القانوني بالحي المحمدي (حي أولاد باني سابقا)



من المؤكد أن المسؤولية تتقاسمها أطرف متعددة بدءا بعدم تفعيل ما يوجد من قوانين (قانون التعمير 12.90 والمحين في 66.12 والمتعلق بمراقبة وزجر المخالفات...)، ومرورا بالرهانات الانتخابية السياسية، وانتهاء بضعف مردودية الأجهزة الإدارية. الخ.

2.1.4. إشكالية البطء في إعداد وثائق التعمير

إن وثائق التعمير لا تشكل في حقيقتها مجرد وثائق، بل هي في حد ذاتها تحمل مجموعة من تصورات المجتمع لتنظيم مجاله، مما جعل المشرع يهتم بطريقة وكيفية إنجازها.

عرفت مدينة شيشاوة عقما واضحا على مستوى مخطط التهيئة الحضرية؛ إذ منذ نهاية التسعينيات إلى يومنا هذا شهدت المدينة مخططين للتهيئة فقط، الأول سنة 2001 وتم العمل به إلى حدود سنة 2009، والثاني تم إعداده وتمت المصادقة عليه سنة 2016، الشيء الذي يبرر أن المدينة عرفت تأخرا كبيرا على مستوى مخطط التهيئة.

3.1.4. تجزئات سكنية وسط غياب بنية تحتية

تعتبر مسألة تبليط أزقة وشوارع التجزئات، إحدى أهم ما متطلبات الساكنة الشيشاوية التي تسكن في أغلب التجزئات؛ فالمتتبع، لهذا النوع من السكن يلاحظ أن أغلب التجزئات تغيب فيها بنية تحية؛ حيث تم ربطها بشبكة الماء والكهرباء ليتم بناؤها من طرف السكان في غياب أزقة مبلطة (صورة رقم 2) وفضاءات خضراء ... الخ. كما هو الشأن بالنسبة لتجزئة النصر 2 و 3 وتجزئة الزهراء.... الخ.

صورة رقم 2: غياب تام لعملية تبليط الأزقة بتجزئة الزهراء



4.1.4. حدة المضاربة العقارية بالمدينة

داخل مدينة شيشاوة، فإن المتدخلين في السوق العقارية لا يمكن فصلهم عن المتدخلين في نظيراتها على الصعيد الوطني وهما الدولة بمختلف مؤسساتها، والمنعشون العقاريون ... الخ. لقد أصبحت المدينة - نتيجة شدة المضاربات – تعيش أسعارا خيالية للعقار مقارنة مع إمكانيات المدينة؛ فإلى حدود سنة 2001 كان المتر الواحد للعقار لم يتجاوز 200 درهم، لكن أمام حدة هذه المضاربة وصل اليوم سنة 2018 إلى حوالي 1000 درهم للمتر الواحد.

5.1.4. مشكل معالجة النفايات السائلة والصلبة

تتوفر مدينة شيشاوة على حوضين تجمع المياه العادمة (صورة رقم 3)، وحسب المكتب الوطني للماء والكهرباء (قطاع الماء) الساهر على تدبير ومعالجة المياه العادمة بالمنطقة؛ يستقبل هاذين الحوضين حوالي 2100 متر مكعب للمياه العادمة في اليوم الواحد خلال فصل الصيف، وحوالي 1100 متر مكعب خلال فصل الشتاء. لكن الملاحظ أن هذه المياه لا تتلقى معالجة فعالة وجيدة، وإعادة استعمالها مرة أخرى خاصة في النشاط الزراعي. مما قد يؤثر على جودة هواء المدينة التي تعد من أفضل المدن المغربية نقاء. ومن خلال العمل الميداني وحسب رأي السكان القاطنين بالقرب من هذه الأحواض، سجلنا معاناة هؤلاء من الروائح الكريهة التي تنتجها هذه المياه. إضافة إلى أن بعد المعالجة البسيطة لهذه المياه ترمى مباشرة في الأودية القريبة (الشعاب)، ليستغلها الفلاحون بشكل عشوائي وغير قانوني في سقي الأراضي الزراعية، مما قد يكون له تأثيرا على البيئة الحضرية للمدينة بشكل خا صوصحة الإنسان بشكل عام.

صور رقم 3: أحواض تجمع المياه العادمة صورة رقم 4: مطرح جمع النفيات المنزلية





يستقبل هذه المطرح شهريا حوالي 900 طن من النفايات المنزلية، وما يناهز 10800 طن في السنة؛ إذ يتم رمي هذه النفايات بشكل عشوائي، حيث يتم طمرها خلال مدة معينة بعد جمعها دون أية معالجة. ورغم قلة كمية النفايات التي ترمى إلا أنها تشكل خطرا على صحة الكائنات الحية؛ إذ لا يبعد دوار بنحمادة عن هذا المطرح إلا بأقل من 1 كلم، كما أن طمر هذه النفايات قد يؤثر على الفرشة المائية القريبة من الأودية. إضافة إلى تواجد قطيع الماشية الذي يرعى بهذه المطرح الشيء الذي قد يضر بها.

2.4.التهيئة المجالية: آلية للتأهيل الحضري ومواكبة عملية التوسع العمراني بالمنطقة

1.2.4. إعادة هيكلة بعض التجزئات ضمن المجال الحضري

ساهم إدماج بعض الدواوير إلى المدار الحضري (جدول رقم 2) بسبب التقسيمات الادارية المتكررة، في توسع المدينة بشكل مستمر. ويتعلق الأمر بدوار الخريبات، دوار ماشو(الحي الحسني)، ودوار أولاد براهيم (حي النهضة)، دوار بلهاشمي (حي الأمل)، دوار دراوة (الحي الحسني) ... الخ.

وعليه، فبعد إدماج هذه الأحياء والدواوير، أعطى للمدينة طابعا ريفيا لما حمله سكان هذه المجالات من مميزات وثقافة ريفية، فضلا عن تشويه صورة المدينة وغياب الانسجام في النسق العمراني.

جدول رقم 2: قائمة الأحياء غير القانونية التي تمت إعادة هيكلتها (2001 - 2012)

اسم التجزئة	تاريخ بداية ونهاية إعادة الهيكلة	طبيعة إعادة الهيكلة
حي الامل (دوار بلهاشمي سابقا)	2001 الشطر الاول	مد القنوات الرئيسية للصرف الصحي
	2011-2013 الشطر الثاني	تأهيل الحي ب: قنوات الصرف الصحي، تبليط الأزقة.
الحي المحمدي (دوار اولاد باني سابقا)	2001 الشطر الاول	مد القنوات الرئيسية للصرف الصحي
	2008-2011الشطر الثاني	تأهيل الحي ب: الشوارع الرئيسية، تهيئة الحدائق، التبليط
حي النهضة (دوار اولاد ابراهيم سابقا)	2003-2005	تأهيل الحي ب: الشوارع الرئيسية، قنوات الصرف الصحي، تبليط الأزقة.
الحي الحسني(دوار دراوة سابقا)	2008-2011 الشطر الاول	تأهيل الحي ب: الشوارع، تهيئة الحدائق، مد القنوات الرئيسية للصرف الصحي، حفر بئر
	2011-2013 الشطر الثاني	تأهيل الحي ب: قنوات الصرف الصحي، شبكة الماء, تبليط الأزقة
حي الفرح (دوار اكادير نايت علي سابقا)	2008-2011	تأهيل الحي ب: الشوارع الرئيسية، تهيئة الحدائق، التبليط
حي بنحمادة	2011-2012	تأهيل الحي ب: الشوارع الرئيسية، شبكة الماء.
حي الخريبات	2008-2011	الشروع في الدراسات التقنية للحي

مصدر المعطيات، بلدية شيشاوة، 2017

صورتين رقم 5 و 6: تهيئة أزقة حي تجزئة النصر 1، إقامة المكعبات الإسمنتية les pavies، دجنبر 2019



وتبقى تهيئة الأحياء الحضرية للمدينة، عبر تبليط الأزقة ووضع المكعبات الإسمنتية les pavies (صور رقم 5 و6)، من أهم المشاريع المنجزة إلى حدود اللحظة، حيث تم الاهتمام في

البداية بالأحياء العشوائية المهيكلة (الحي المحمدي وحي النهضة)، لتشمل بعد ذلك تجزئتي المسيرة والنصر.

2.2.4. مشاريع مستقبلية محدودة لتأهيل المجال الحضري

يعتبر إعادة تأهيل مدينة شيشاوة في مختلف الوظائف المنوطة بها والرفع من مستوى تجهيزاتها، من المهام المستعجلة، وذلك للنظر إلى الاختلالات التي تميز وضعيتها الراهنة. ومن هنا تشكل البنيات التحتية، من مسالك وطرق وتبليط ... الخ، مقومات أساسية من مقومات التنمية، ويحدد مستوى التجهيز منها قوة استقطاب المجالات للاستثمار.

وعليه، نأمل أجرأة ولو بعض من هذه المشاريع حتى تخرج مدينة شيشاوة من التهميش والهشاشة التي طالتها منذ مدة طويلة.

وفي ما يلي (الجدول رقم 3)، أهم المشاريع المبرمجة خلال الخمس سنوات 2017-2021 لتأهيل مدينة شيشاوة؛ حيث تم الشروع في أجرأة مشروع واحد (إلى حدود نهاية سنة 2019) والمتعلق بحماية المدينة من الفيضانات على "واد بوميا" المحادي لحي النهضة، في انتظار تفعيل باقي المشاريع الأخرى.

جدول رقم 3: بعض من المشاريع المبرمجة في إطار تهيئة مدينة شيشاوة
(مدة 5 سنوات 2017 – 2021)

المحور(الدراسات)	محتوى المشروع	طرف التمويل والإنجاز	المساهمة المالية (مليون درهم)
الحماية من الفيضانات	حماية مدينة شيشاوة من فيضانات واد بوميا وشعبتي حي النهضة والحي الحسني	شركة العمران مراكش	0,40
		وكالة الحوض المائي لتانسيفت	6,00
		جماعة شيشاوة	0,60
		جهات أخرى	21
التهيئة الحضرية لمدينة شيشاوة	مشروع حدائق شيشاوة	المديرية العامة للجماعات المحلية	10,50
		وزارة إعداد التراب وسياسة المدينة	10,50
تهيئة الجنبات الخارجية للمرافق العمومية	- تهيئة المساحات الخضراء؛ - تهيئة مواقف السيارات؛ - التشجير؛ - بناء سياج محيط.	وزارة إعداد التراب وسياسة المدينة	6,10

شبكة الطرق الرئيسية والداخلية بالمدينة	- تعبيد الطرق؛ - تهيئة جنبات الطرق؛ - وضع شبكة تصريف مياه الأمطار.	المجلس الإقليمي لشيشاوة	1,50
		وزارة إعداد التراب وسياسة المدينة	2,50
		مجلس جهة مراكش أسفي	1,00
		المجلس الإقليمي لشيشاوة	1,00

مصدر المعطيات، مصلحة التعمير، بلدية شيشاوة، 2017.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة، اتضح لنا ما يلي:

- ساهم الموقع الجغرافي لمدينة شيشاوة في استقرار مهم للسكان، خاصة حول ضفاف وادي شيشاوة، وباعتبارها مركزا إداريا وعاصمة للإقليم؛

- عرف مجال الدراسة، في السنوات الأخيرة توسعا عمرانيا، تمثل في إحداث مجموعة من التجزئات السكنية، إضافة إلى - الأحياء العشوائية – المتواجدة منذ فترة؛ مما ساهم في زيادة الطلب على الرخ صالسكنية. لكن في المقابل تفاقمت بالمجال مشاكل اجتماعية، بيئية، وعمرانية كذلك؛

- ساهمت مجهودات الفاعلين المحليين خاصة المجلس الجماعي المنتخب، في تأهيل المدينة (هيكلة الأحياء العشوائية). لكن نسجل بطء على مستوى وثائق التعمير؛ إذ هناك عقما واضحا في إخراج مخطط التهيئة والعمل به؛

- إن استمرار العمل وفق مقاربة قطاعية لتهيئة أحياء المدينة، قد يعيق مسلسل التنمية الحضرية ويخلق مجالا غير تنافسي وغير متكامل، ليسمح بظهور مدن مجاورة - لها نفس الإمكانات - مستقطبة داخل الجهة (اليوسفية، قلعة السراغنة ...)؛

- إن تفعيل المشاريع المسطرة لتأهيل المدينة، وفق مقاربة مندمجة وتشاركية تقوم على إشراك السكان في التسيير؛ قد يساهم في إخراج المدينة من براثين الفقر والهشاشة والتهميش، وفرصة لإرساء المقومات الأساسية للتنمية كاستقطاب المجال للاستثمار.

خاتمة:

يمكننا القول بأن تدبير ومعالجة قضايا التعمير بمدينة شيشاوة اليوم، يبقى رهينا بمدى اعتمادنا على مقاربات تنموية مندمجة ومتعددة الأبعاد، تنطلق من خصوصية هذا المجال وإمكاناته وموارده ورساميله، وكذلك بالاعتماد على الفاعلين الحضريين، وإشراك السكان المحليين في صياغة هذه المقاربة التشاركية من أجل بناء قطب حضري قادر على المنافسة ويفرض ذاته داخل جهة مراكش أسفي، دون إغفال العلاقة الجدلية بين المدينة والبادية، مع تفعيل البرامج الموجهة للنهوض بالعالم القروي على مستوى المناطق النائية من الإقليم، لتثبيت السكان في قراهم عملا بمقولة المهندس المعماري السويسري لوكوربيزيي: " لا يمكن إعداد المدن دون إعداد البوادي".

وفي ما يلي بعض المقترحات للفاعليين المحليين، لتحقيق تنمية حضرية مندمة ومستدامة بالمدينة:

- العمل بوثائق التعمير (تصميم التهيئة، تصميم التنطيق والتصميم المديري للتهيئة الحضرية) وإخراجها للوجود؛
- تفعيل المشاريع المسطرة زمانا ومكانا؛
- الصرامة في تطبيق قوانين التعمير للحد من البناء العشوائي والسكن غير القانوني؛
- الحد من المضاربة العقارية بالمدينة، خصوصا وأننا في مركز حضري صغير لا زال في بداية نموه؛
- معالجة المياه العادمة بالشكل الكافي وإعادة استعمالها في الزراعة؛
- إنشاء مركز لطمر وتثمين النفايات المنزلية (Centre d'enfouissement et de valorisation)، عوض المطرح العشوائي؛
- العمل على استفادة المدينة من البرامج التنموية الوطنية خلال الفترة المستقبلية 2020 – 2025، في إطار "تصميم التنمية المندمج" الذي حل محل "سياسة المدينة".

قائمة المراجع:

1.أحمد بوحامد(2018)، إشكالية تدبير المياه واستعمالها بالمناطق الجافة، إقليم شيشاوة نموذجا، أطروحة الدكتوراه في الجغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء.

2.أحمد هرموش(2008)، دور الجماعات المحلية في مجال التدبير، ندوة بالمحكمة الابتدائية بمدينة وجدة.

2. المكتب الوطني للماء والكهرباء (قطاع الماء)(2018)؛

3. بلدية شيشاوة، مصلحة التعمير(2017).

4.حليمة العفاري(2007)، تأثير الجفاف على الأنشطة الفلاحية بإقليم شيشاوة، بحث الماستر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية.

5. عبد العزيز بن صالح(2012)، شيشاوة منذ ما قبل التاريخ إلى الآن، الطبعة الأولى؛

6. عبد الواحد العمراني وآخرون(2015)، المجال الحضري بالمدن الجبلية بين اكراهات التوسع وإشكالية التهيئة المجالية(حالة مدينة تاونات، المغرب)، منشورات الملتقى الثقافي لمدينة صفرو.

6. منوغرافية شيشاوة(2014).

8. محمد أقديم(2016)، التحولات السوسيوتاريخية في منطقة الأطلس الكبير "من أفيفن إلى إمنتانوت" مساهمة في كتابة التاريخ المحلي، منشورات دار الأمان.

9. المندوبية السامية للتخطيط، الإحصاءات العامة للسكان والسكنى(1994-2004-2014).

10.Ait Hassou Mohamed(2019), urban growth territorail and social reorganization in Marrakech, Marocco. Article publishing in expedition

reports of department of geography (encounters across the Atlas fieldtrip in Morocco 2011.

11.Bahi Hicham, Rhinane Hassan, Bensalimia Ahmed, Fehrenbach Ute, Scherer Dieter(2016), effects of urbanization and seasonal cycle on the surface urban heat island patterms in the caostal growing cities: a cas study of Casablanca, Morocco, article publishing in "remote sensing journal.

12.Somik Lall, Ayah Mahgoub, Augustin Maria, Anastasia Touati, Jose Luis Acero(2019), leveraging urbanization to promote a new growth model while reducing teerritorial disparities in Morocco, the internatoinal bank for reconstruction and development.